



**Instituto Superior de Ciências da Educativa  
Curso Mestrado em Educação Especial -  
Domínio Cognitivo Motor**

**DISLEXIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS EMOCIONAIS**

**Nome: Maria de Lurdes Gonçalves de Carvalho Nunes**

**Data: Seixal, outubro de 2016**

**Instituto Superior de Ciências da Educativa  
Curso Mestrado - Educação Especial  
Domínio Cognitivo Motor**

**Dissertação no âmbito do Mestrado em Educação Especial -  
Domínio Cognitivo e Motor.**

**Orientador: Prof. Doutor João Casal**

**Discente: Maria de Lurdes Gonçalves de Carvalho Nunes**

**Seixal, outubro de 2016**

## ÉPIGRAFE

**“Não me lembro como aprendi a ler,  
Só me lembro das minhas primeiras leituras.”  
Rousseau**

## AGRADECIMENTOS E DEDICATÓRIAS

A realização deste trabalho não seria possível sem a colaboração de um conjunto de pessoas que de alguma forma contribuíram para a sua colaboração: Desta forma aqui fica a minha gratidão:

Ao Orientador Prof. Doutor João Casal, pelo seu saber, orientação, disponibilidade e paciência.

A todos os professores deste Mestrado que tanto saber transmitiram e nos ensinaram a ver estes seres especiais com outros olhos.

Agradeço a participação de todos os entrevistados, pela colaboração tão pronta que tiveram para a realização deste projeto e pela partilha de uma experiência tão pessoal.

Às minhas colegas de Mestrado, nomeadamente a Michele de Sousa, Graça Lopes, Graça Dias e Ana Sanches, pelo apoio ao longo deste percurso, pela amizade e pela entreaajuda constante.

Por fim, quero agradecer àqueles que desempenham um papel mais significativo na minha vida e que foram os que mais sofreram com a minha ausência, os meus filhos, e o meu marido. Obrigada por me terem apoiado a perseguir este meu sonho e por compreenderem a razão desta minha ausência.

A todos, o meu sincero muito obrigado!

Bem Hajam!

## RESUMO

O presente projeto de investigação integrado no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Projeto tem como finalidade apresentar uma perspetiva do objeto de investigação que se centrou, em primeiro lugar, numa pesquisa mais teórica sobre a dislexia e suas consequências emocionais e noutra, mais prática, incidindo nos procedimentos metodológicos, visando respostas à pergunta de partida definida.

A Escola que se pretende Inclusiva deve atender os alunos como um todo, respeitando assim o seu desenvolvimento académico, sociocultural e pessoal, proporcionando-lhe uma educação de qualidade e que permita aos alunos atingir o sucesso no seu processo de ensino-aprendizagem. A aprendizagem da leitura é uma capacidade que nos distingue das outras espécies. Como todos os processos cognitivos, uma vez dominada, a leitura é um processo simples, imediato e que não exige esforço aparente. É pois, uma tarefa “esquecida”, interiorizada, reduzida a operações automáticas em redes neuronais acessíveis. Contudo, algumas crianças perfeitamente inteligentes e normais falham nesta aprendizagem tão “banal”, apesar de poderem possuir capacidades/potencialidades consideradas normais ou superiores à média etária.

Será de extrema importância perceber que a dislexia traz consigo imensas dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita, mas traz também consequências emocionais significativas cujos efeitos poderão perdurar por toda a vida.

Desta forma, tendo em conta os fatores emocionais implicados na dislexia, estes revelam-se condicionantes no contexto do ensino/aprendizagens. Por conseguinte, é necessário que o acompanhamento destes alunos se faça através de uma equipa multidisciplinar, de maneira a salvaguardar o seu equilíbrio emocional.

No trabalho que desenvolvemos optamos por uma metodologia de investigação do tipo mista, quantitativa e qualitativa. Para tal, foram realizadas 15 entrevistas e dois testes de avaliação estandardizados (teste de avaliação da Inteligência Emocional – Daniel Goleman e teste da Linguagem Expressiva-Gol-E). Os resultados obtidos demonstram, de uma forma geral, que os fatores emocionais condicionam aprendizagem dos alunos disléxicos.

Neste estudo constatamos que nem sempre a Escola dispõe de respostas diferenciadas, de acordo com o perfil de funcionalidade dos alunos, pondo em causa o sucesso académico dos mesmos. Assim, depreendemos que é necessário introduzir mudanças, para que estes alunos se sintam mais apoiados e capazes nos seus processos de ensino aprendizagem, potenciando o seu saber, a sua autoestima e a sua autoconfiança.

Palavras-chave: dislexia, leitura, escrita, emocionais.

## ABSTRACT

The present investigation project, integrated in the extent of the “Unidade Curricular de Seminário de Projecto”, has the primary purpose of presenting the object of an investigation centered firstly on theoretical research on dyslexia and its emotional consequences, and secondly, in a more practical way, on methodical procedures, aiming to find answers to a previously defined question.

The “Inclusive School” model should approach students as a whole while respecting academic, social, cultural and personal development, thus providing quality education that allows students to be successful in the teaching and learning process.

Our ability to learn how to read distinguishes us from other species. Once acquired, like all other cognitive processes, reading becomes a simple and immediate task, not requiring apparent effort. It is therefore a forgotten and interiorized task, reduced to automatic operations in accessible neural networks. However, some perfectly intelligent normal children fail at learning this basic task even though they possess the potential and capacity of a normal or above average child.

It is of extreme importance to understand that dyslexia carries many difficulties when a child is learning how to read. It is equally true that there are significant emotional consequences that can last a lifetime.

Because of this, since this project focuses on emotional factors of dyslexia, this factors can condition the learning process. Therefore, it is critical that these students are followed by a multidisciplinary team in order to safeguard their emotional stability.

In this project we decided to adopt a mixed, quantitative and qualitative parallel investigation method. To do so, fifteen interviews and two standardized tests were conducted (Emotional Intelligence evaluation test – Daniel Goleman and Expressive Language – Gol-E). The results demonstrate that, in general, emotional factors condition the learning process of dyslexic students.

With this study we conclude that the “school” doesn’t always provide differentiated answers that fit the functionality and profile of the students, jeopardizing their academic success. Therefore, it is necessary to introduce changes so that these students feel more supported and capable of their learning processes, raising their self-esteem and confidence.

**Keywords:** dyslexia, reading, writing, emotional

## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO .....	10
CAMPO TEÓRICO .....	12
CAPÍTULO I – DISLEXIA.....	14
1.1 DEFINIÇÃO .....	14
1.1.1 DISLEXIA.....	14
1.1.2 ORIGEM DA DISLEXIA .....	16
1.1.3 TIPOS DE DISLEXIA.....	22
1.1.4 CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA .....	24
1.1.4.1 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO .....	28
1.2 O CÉREBRO DE UM DISLÉXICO .....	30
CAPÍTULO II – FATORES EMOCIONAIS .....	38
2.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	39
2.1.1 LEITURA E FATORES EMOCIONAIS .....	42
2.1.2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES EMOCIONAIS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM .....	44
CAPÍTULO III - FATORES EMOCIONAIS DA DISLEXIA .....	47
3.1 CONSEQUÊNCIAS DOS PROBLEMAS EMOCIONAIS NA DISLEXIA .....	48
METODOLOGIAS .....	51
CAPÍTULO IV – QUESTÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	52
4.1 DEFINIÇÃO DA PERGUNTA DE PARTIDA.....	52
4.1.1 OBJETIVOS DE ESTUDO.....	53
4.1.2 QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO .....	53
4.1.3 TIPO DE GRUPO .....	53
CAPÍTULO V – OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	55
5.1 ABORDAGEM METODOLOGICA.....	56
5.1.1 INSTRUMENTOS .....	58
5.1.2 AMOSTRAS/PARTICIPANTES.....	60
5.2 TRATAMENTO DE DADOS.....	62
5.2.1 PROCEDIMENTOS .....	64
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	67
6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	67
6.1.1 GRELHA DE SÍNTESE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	68
6.1.2- RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM (GOL-E).....	71
6.1.3 - RESULTADO DOS TESTE EMOCIONAL (GOLEMAN) .....	72

6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	72
CONCLUSÃO.....	76
BIBLIOGRAFIA .....	78
WEBGRAFIA.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
LEGISLAÇÃO.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
ANEXOS .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
ANEXO 1 -Pedido de autorização do estudo.....	82
ANEXO 3 - Pedido de autorização aos enc. De educação .....	83
ANEXO 4 -Teste inteligência emocional .....	84
ANEXO5 -Teste avaliação da linguagem expressiva.....	88



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem .....	19
Figura 2 Lobos cerebrais .....	20
Figura 3 Lobos cerebrais .....	32
Figura 4 Localização das áreas de Broca e de Wernicke.....	33
Figura 5 Hemisfério Esquerdo e Direito Cerebrais .....	34
Figura 6 Processo de leitura adaptado de Shaywitz, (2003) .....	35
Figura 7 Localização dos sistemas cerebrais para a leitura.....	36
Figura 8 Variabilidade nas dificuldades de aprendizagem.....	43
Figura 9 Variabilidade nas dificuldades de aprendizagem.....	43
Figura 10 Resultados da avaliação da estrutura semântica.....	69
Figura 11 Resultados da avaliação da estrutura morfossintática.....	70
Figura 12 Resultados da avaliação da estrutura fonológica .....	70
Figura 13 Resultado dos testes emocional (Goleman) .....	71

## INTRODUÇÃO

A dislexia é uma perturbação que tem sido, desde há muito tempo, estudada por muitos autores, não só pela sua frequência, como também pelas suas implicações ao nível da educação. Atualmente, a comunidade educativa encontra-se sensível a esta patologia e, por esta razão, várias têm sido as teorias atribuídas às suas causas.

Com a publicação do DSM-5 (APA) o termo “dislexia” deixou de ser utilizado, passando a Perturbações Específicas da Aprendizagem (PEA), com Défice na Leitura.

Todavia, nalguns casos, este processo de aquisição da leitura e da escrita é moroso e repleto de obstáculos. Estamos a falar de alunos com perturbação específica, disléxicos, alunos esses que encontramos frequentemente nas nossas turmas de ensino regular e para os quais não temos uma resposta educativa de qualidade.

Os alunos portadores desta desordem são crianças com capacidades intelectuais dentro da média ou superior, que seguem uma escolaridade normal e não tem nenhum problema sensorial ou cognitivo que possa explicar as suas dificuldades. É um problema que persiste no tempo e afeta as competências básicas de aprendizagem de leitura e escrita. Importa-nos, pois, adequar as aprendizagens, às atividades, para que estes alunos possam alcançar o sucesso educativo.

Por sua vez, enquanto a aquisição da linguagem falada é um ato natural, para a qual estamos biologicamente predeterminados e que ocorre apenas com a exposição da criança à interação dos adultos, a linguagem escrita é uma habilidade cultural, que necessita de um processo de ensino-aprendizagem sistemático e explícito para ser adquirido. Provavelmente, dentro das habilidades cognitivas do que é capaz o ser humano, a leitura é a que envolve mais quantidade de processos.

A maioria das crianças aprende a ler rapidamente, sendo um demarcação fundamental na vida da criança. Em menos de um ano, a criança adquire e interioriza o princípio alfabético, sendo capaz de ler. No entanto, existem abundantes dados empíricos que mostram que algumas crianças inteligentes, capazes de realizar aprendizagens complexas, têm sérias dificuldades em aprender a ler, o que prova que a inteligência não é garantia de sucesso na aprendizagem da leitura. Trata-se das crianças disléxicas. Estas crianças lidam, todos os dias, com a sensação de fracasso, apesar de todos os

seus esforços, deixando marcas profundas, tendo consequências negativas. Estudos recentes têm citado que estes alunos com este tipo de dificuldades revelam problemas no relacionamento interpessoal, baixa tolerância à frustração, dificuldade no controle dos impulsos e de comportamento, o que põe em causa o percurso académico e, por vezes, profissional destes alunos.

A nossa realidade educativa ainda não responde de forma adequada, como deveria, dado que não proporciona atividades que lhes potencie as suas capacidades, de acordo com o seu perfil de funcionalidade.

É verdade que muito se deve à inércia daqueles que tem poder de decisão e a fatores económicos que excluem os disléxicos da Educação Especial, mas muito se deve também à falta de formação específica dos professores para que sejam eles mesmos a identificar, diagnosticar e intervir junto deste grupo de crianças. É preciso fazer algo por estes alunos, pois as consequências emocionais causadas pela perturbação específica de aprendizagem (Dislexia) podem ser castradoras de um futuro promissor.

Em contraste, se houver um diagnóstico e acompanhamento atempado, estruturado e adequado, as consequências emocionais tornar-se-ão quase nulas e o aluno disléxico recuperará a sua autoestima e sentir-se-á mais confiante e seguro de si, mais capaz enquanto pessoa.

O estudo das dificuldades de leitura e escrita vem suscitando, desde há muito tempo, o interesse de psicólogos, professores, pediatras e outros profissionais interessados na investigação dos fatores implicados no processo de ensino aprendizagem. A dislexia representa na atualidade um grave problema escolar, para a qual todos os profissionais da educação estão cada vez mais consciencializados.

As competências de leitura e escrita são consideradas como objetivos fundamentais de qualquer sistema educativo, pois constituem aprendizagens que funcionam como uma base para todas as restantes. Assim, uma criança com dificuldade nestas áreas apresentará lacunas em todas as restantes matérias, o que provoca um desinteresse cada vez mais marcado por todas as aprendizagens escolares e uma diminuição da sua autoestima.

Neste âmbito, surge o tema para este trabalho – “ Dislexia e suas Consequências Emocionais” e a definição da pergunta de partida, **“Em que medida os fatores emocionais interferem no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia).**

O projeto de investigação desenvolve-se em duas partes distintas. A parte I engloba o enquadramento teórico sobre o tema da dislécia e a componente emocional. A segunda parte, aborda a metodologia de investigação a utilizar, os seus resultados e conclusões. Por último, far-se-á menção à bibliografia.

## CAMPO TEÓRICO

## CAPÍTULO I – DISLEXIA

*Tão devastadora como qualquer vírus que afeta tecidos e órgãos, a Dislexia consegue infiltrar-se em cada um dos aspetos da vida do indivíduo.*  
Shaywitz (2008, p. 13)

### 1.1 DEFINIÇÃO

#### 1.1.1 DISLEXIA

O conceito de dislexia tem sido objeto de debate e, por isso, ao longo da história foram surgindo definições diferentes.

Dislexia, do grego dus (difícil, dificuldade) e léxis (palavra). Etimologicamente, dislexia significa “dificuldade da fala ou dição”. A história da dislexia só poderá ser compreendida se nos familiarizarmos com a história da leitura. Durante milhares de anos, a linguagem era apenas oral. A leitura, em termos de história da humanidade terá cerca de seis mil anos. Supõe-se que a dislexia terá cerca de cem anos. Até ao final do século XIX, as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças eram atribuídas a um défice do nível intelectual (Serra, 2008).

As primeiras referências ao tema surgem em 1896, Pringles Morgan, descreveu o caso clínico de um jovem de 14 anos que, apesar de ser inteligente, tinha uma incapacidade quase absoluta em relação à linguagem escrita, que designou de “cegueira verbal”. Desde então esta perturbação tem recebido diversas denominações: “cegueira verbal congénita”, “dislexia congénita”, “estrefossimbolia”, “alexia do desenvolvimento”, “dislexia constitucional”, “parte do contínuo das perturbações de linguagem por um défice no processamento verbal dos sons”. Nos anos 60, sob a influência das correntes psicodinâmicas, foram minimizados os aspetos biológicos.

Constatamos que existem várias definições para a mesma problemática, como acontece com muitos dos conceitos que se revestem de grande complexidade, não existindo uma conceção única e universal desta problemática. Por isso, iremos referir as que consideramos relevantes ordenando-as cronologicamente, de modo a que se compreenda a evolução do conceito.

A Federação Mundial de Neurologia em 1968 utilizou pela primeira vez o termo “dislexia do desenvolvimento”, definindo-a como distúrbio que se manifesta pela dificuldade de aprender a ler, apesar do ensino convencional, de inteligência adequada e de

oportunidade sociocultural (Teles, 2004).

Em 1970, Chichley (citado por Torres e Fernández, 2001) refere que dislexia é uma perturbação que se manifesta na dificuldade de aprender a ler, apesar de o ensino ser convencional, a inteligência adequada, e as oportunidades socioculturais suficientes. Deve-se a uma incapacidade cognitiva fundamental, frequentemente de origem constitucional. Esta definição recebeu críticas por carecer de termos adequados que permitam delimitar de uma forma exata a dislexia. Citolier (1997) concebe que o termo dislexia se aplica aos indivíduos que têm dificuldades nos mecanismos específicos de leitura apesar da inexistência de uma lesão cerebral (pelo menos conhecida), na presença de uma inteligência normal (ausência de um défice intelectual) e excluindo outros problemas como emocionais severas, um contexto sociocultural desfavorecido, a carência de oportunidades educativas adequadas ou um desenvolvimento insuficiente da linguagem oral.

Para Vellutino e colaboradores (2004), a maioria das teorias de dislexia fazem uma classificação de natureza qualitativa – i.e., são teorias “tudo ou nada” em que o sujeito ou tem ou não tem dislexia – baseando-se no pressuposto de que as dificuldades de leitura são essencialmente causadas por anomalias estruturais ou funcionais do cérebro. No entanto, algumas teorias têm em consideração as diferenças qualitativas, sugerindo que a capacidade de leitura é um traço multifatorial determinado por um conjunto específico de genes, que se revelam importantes para a aquisição de determinadas capacidades que, em interação com fatores ambientais, produzem uma variação qualitativa da capacidade de leitura (Vellutino et al., 2004).

Wolf e O'Brien (2006) definem a dislexia em termos de dois subprocessos: 1) um subprocesso fonológico; que envolve a habilidade para identificar fonemas que compõem as palavras, e 2) um subprocesso rápido de nomeação que permite aos leitores fazer identificações de palavras rápidas e precisas, podendo a dislexia surgir da disrupção de qualquer um dos subprocessos.

Nos últimos anos tem surgido algum consenso relativo às características cognitivas da dislexia de desenvolvimento que incluirá perturbações na consciência e processamento fonológica, limitações na memória verbal a curto prazo, dificuldades na repetição de pseudopalavras e nomeação verbal (Gallagher, Frith & Snowling, 2000).

### 1.1.2 ORIGEM DA DISLEXIA

O Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-IV) em 2000 reconhece a dislexia, como uma dificuldade de leitura e de escrita especificamente relacionada à infância e à adolescência. Esta dificuldade está circunscrita no âmbito dos transtornos de aprendizagem, e explicada como consequência de anormalidades subjacentes ao processamento cognitivo, como déficit na percepção visual, distúrbios de atenção, problemas de memória, alteração nos processos linguísticos ou ainda uma combinação desses fatores (Massi, 2007). Neste manual, a dislexia está incluída nas perturbações da linguagem e da escrita, estabelecendo os seguintes critérios:

- O rendimento na leitura/escrita, medido através de provas normalizadas, situa-se substancialmente abaixo do nível esperado para a idade do sujeito, quociente de inteligência e escolaridade própria para a sua idade;
- A perturbação interfere significativamente com o rendimento escolar, ou atividades da vida quotidiana que requerem aptidões de leitura/escrita;
- Se existe um déficit sensorial, as dificuldades são excessivas em relação às que lhe estariam habitualmente associadas.

Em 1999, para Vítor da Fonseca (citado por Serra, 2008, p. 30), a dislexia é uma dificuldade duradoura da aprendizagem da leitura e aquisição do seu mecanismo, em crianças inteligentes, escolarizadas, sem qualquer perturbação psíquica já existente.

Em 2003, a Associação Internacional de Dislexia refere que:

*“(...) a dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam de um déficit fonológico, inesperado, em relação às outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiências de leitura reduzida que pode impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.”*

As definições referidas anteriores tinham em comum a referência às dificuldades que estas crianças apresentam. Já Davis (2010, p. 26) encara a dislexia sobre um novo paradigma: um dom. Para este autor nem todos os disléxicos desenvolvem os mesmos dons, mas eles, certamente, possuem algumas funções mentais comuns. No seu livro, ele demonstra que a criança disléxica apresenta uma extraordinária habilidade de



pensar, principalmente em imagens, e que necessita que a ajudem a desenvolver esse dom, pois os problemas na escola com a leitura, a escrita, a ortografia, a matemática, a troca de letras e a lentidão são apenas um dos lados da dislexia.

Ele defende que este transtorno pode ser um dom. Após a análise destas definições podemos comprovar que utilizam dois critérios, o da discrepância entre inteligência e rendimento escolar e o da exclusão. Este exclui uma série de fatores que podem afetar a aprendizagem da leitura e da escrita, mas não podem ser tidos em conta como causas da dislexia.

A definição utilizada pela Associação Internacional de Dislexia é apontada por vários autores, como sendo a mais conceituada, sendo atualmente aceite pela grande maioria da comunidade científica.

Segundo Carreteiro (2015), mais recentemente, com a publicação do DSM-5 (APA, 2014) o termo “dislexia” deixou de ser utilizado, passando esta perturbação a ser incluída nas “Perturbações Específicas da Aprendizagem” (PEA), nomeadamente através do especificador 315.00 (F81.0), com Défice na Leitura, utilizado quando a precisão da leitura de palavras, o ritmo, a fluência ou a compreensão da leitura se encontra afetado.

Ainda segundo o mesmo autor, esta forma de ver tem sido alvo de diversas críticas, não acolhendo o apoio de muitos dos principais investigadores. A este propósito, Coker, Shaywitz, Shaywitz e Simon chegam mesmo a redigir um documento a defender a existência de razões substanciais para considerar a dislexia como uma entidade discreta entre as Perturbações Específicas da Linguagem (PEA). Embora reconheçam que a classificação proposta pela DS-5 seja, razoável em situações em que existem entidades menos descritas, relembram que, contrariamente a outros domínios incluídos nas Perturbações Específicas da Aprendizagem, a dislexia não é uma característica mas sim uma perturbação bem descrita. No seu manifesto, os autores avançam ainda com uma lista de riscos potenciais da proposta avançada pelo DSM-5, apresentando uma lista de problemas face a classificação proposta e propõe alguns critérios alternativos.

As diferentes teorias atribuem causas distintas às perturbações da leitura vulgarmente conhecidas por dislexias.

As investigações recentes, principalmente as efetuadas em Connecticut por Shaywitz e shaywitz em 1996 (Shaywitz (2008), têm sido coincidentes, quer em relação à sua origem genética e neurológica, quer em relação aos processos cognitivos que lhe estão subjacentes. Têm sido formuladas diversas teorias em relação aos processos cognitivos responsáveis por estas dificuldades.

As investigações realizadas sobre as causas das dificuldades leitoras convergem para a hipótese (aceite pela grande maioria dos investigadores) do Défice Fonológico. De acordo com esta hipótese, a dislexia é causada por um défice no sistema de processamento fonológico motivado por a uma “disrupção” no sistema neurológico cerebral, ao nível do processamento fonológico. Este Défice Fonológico dificulta a discriminação e processamento dos sons da linguagem, a consciência de que a linguagem é formada por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas e o conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas. Segundo alguns autores referem que a leitura integra dois processos cognitivos distintos e indissociáveis: a descodificação (a correspondência grafo fonémica) e a compreensão da mensagem escrita. Para que um texto escrito seja compreendido tem que ser lido primeiro, isto é, descodificado. O défice fonológico dificulta apenas a descodificação. Todas as competências cognitivas superiores, necessárias à compreensão estão intactas: a inteligência geral, o vocabulário, a sintaxe, o discurso, o raciocínio e a formação de conceitos.

Shaywitz (2008) menciona que a compreensão de que a dislexia reflete um problema de linguagem e não uma debilidade global do funcionamento cognitivo, ou um défice de perceção visual primário, representou um importante passo em frente. A dislexia não reflete um défice generalizado no processamento linguístico, mas antes uma fragilidade localizada que se manifesta num componente específico do sistema linguístico: o módulo fonológico. A palavra fonológica deriva do grego *fono*, que significa som. O módulo fonológico é a fábrica da linguagem, envolve a parte funcional do cérebro em que os sons da linguagem são processados para formar palavras e onde as palavras são decompostas nos seus elementares.

Deste modo nas últimas décadas, emergiu um modelo de análise da dislexia que se baseia no processamento fonológico (Shaywitz, 2008. P. 51).

*“Este modelo é consistente tanto com a forma como a dislexia se manifesta como com o que os neurocientistas sabem acerca da organização e do funcionamento cerebral. Eu e outros investigadores no campo da dislexia descobrimos, que o modelo fonológico fornece uma explicação convincente para a razão pela qual algumas pessoas muito inteligentes têm problemas na aprendizagem da leitura”.*

Neste âmbito, para se obter “provas” da existência de problemas de leitura (Shaywitz et al, 1998, in Teles, 2004) é utilizado a ressonância magnética funcional (RMF), acabando por ser este o método mais usado para estudar o cérebro em funcionamento, durante as tarefas de leitura. Este método permite identificar três áreas, no hemisfério esquerdo, que desempenham funções chave no processo de leitura: a região inferior frontal, a parietal-temporal e a occipital-temporal.

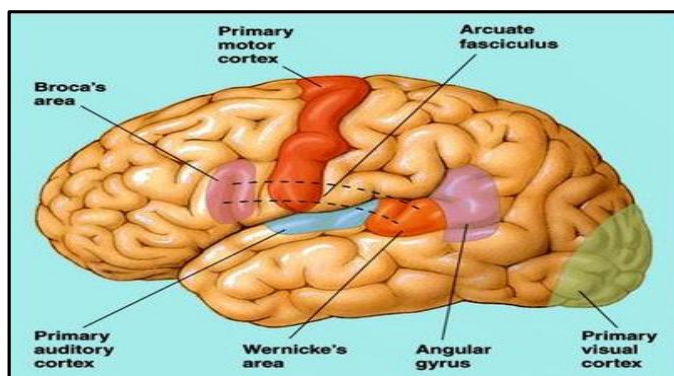


Figura 1 – Áreas do cérebro responsáveis pela linguagem – Seven components of the Wernicke-Geschwind Model

Tendo em conta a figura apresentada (figura 1), surgiram as seguintes conclusões:

- A região inferior-frontal é a área da linguagem oral, que processa a vocalização e articulação das palavras. É onde se inicia a análise dos fonemas. Está particularmente ativa nos leitores iniciantes e disléxicos.
- A região parietal-temporal é a área onde se realiza a análise das palavras. Efetua o processamento visual da forma das letras, a correspondência grafo-fonémica, a segmentação e a fusão silábica e fonémica. Esta leitura analítica processa-se lentamente, é a via utilizada pelos leitores iniciantes e disléxicos.
- A região occipital-temporal é a área onde se processa o reconhecimento visual das palavras, onde se realiza a leitura rápida e automática. É a zona para onde convergem todas as informações dos diferentes sistemas sensoriais, onde se encontra

armazenado o “modelo neurológico da palavra”. Este modelo contém a informação relevante sobre cada palavra, integra a ortografia “como parece”, a pronúncia “como soa”, o significado “o que quer dizer”. Quanto mais automaticamente for feita a ativação desta área, mais eficiente é o processo leitor.

Desta forma demonstram que os sistemas do hemisfério esquerdo posterior não funcionam de modo adequado durante a leitura. Em leitores disléxicos verifica-se uma rutura dos dois sistemas neurais na parte posterior do cérebro.

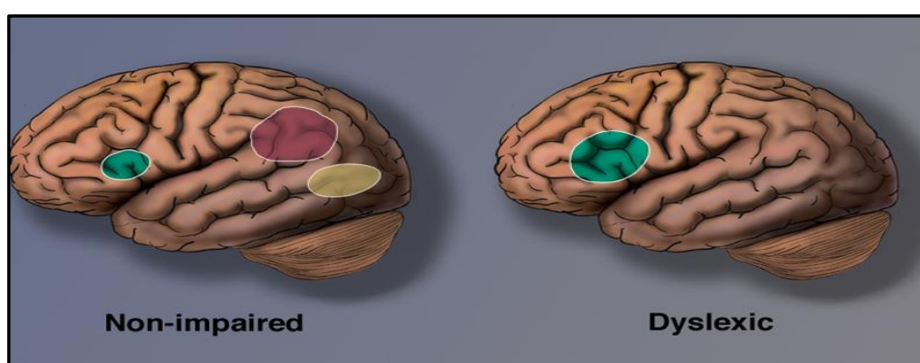


Figura 2 – Sistemas neurais na dislexia – Inefficient Posterior Reading Systems

Em leitores sem dislexia (Non-impaired), as três regiões são evidentes, em leitores disléxicos, região inferior-frontal é ligeiramente superativada em comparação com os não-disléxicos. As Imagens cerebrais fornecem agora a evidência visível da realidade da dislexia: a dislexia não é mais uma deficiência escondida.

A Imagem também revela ativação compensatória em outras partes do sistema de leitura. Os sistemas de compensação neural permitem que uma pessoa disléxica leia com mais precisão. No entanto, a área responsável pela forma visual da palavra, permanece interrompendo e dificultando a afluência leitora, continuando a ler de devagar.

Alguns neurologistas defende a mesma teoria, simplificando-a, quando refere que a dislexia resulta de uma disfunção cerebral. A natureza neurológica da disfunção está claramente demonstrada através da realização de estudos sofisticados como a Ressonância Magnética Nuclear Funcional. Quando o leitor olha para as letras de uma palavra, a parte do cérebro relacionada com a visão é ativada, isto é, começa a trabalhar, se começa a trabalhar precisa de ser alimentada, ou seja, necessita de mais

sangue que transporte oxigênio e açúcar para essas células, e isto só sucede porque vasos sanguíneos se dilatam nessa zona para que o caudal de sangue aumente. Este aumento de volume de sangue altera o sinal eletromagnético dessa zona, o que é detetado pela ressonância e transformado em sinais coloridos pelo computador. Em suma existe uma máquina que é capaz de dizer que parte do cérebro está a funcionar quando realizamos determinada tarefa.

Esta técnica da ressonância permite testar qual é a parte do cérebro com que lemos. Para isso mostram-se palavras e deteta-se a zona do cérebro que foi ativada, normalmente são despertadas as zonas ligadas à linguagem, mas não nas pessoas com dislexia. Nessas, são ativadas áreas “disparatadas” que deveriam estar a fazer outra coisa.

Para este autor as pessoas com dislexia têm alguns “fios cruzados” que não levam as letras aos sítios do cérebro onde estão os sons das palavras, e que com treino adequado, o cérebro desenha novas estradas, muito mais eficazes na ligação símbolo-som, e cria associações corretas. Considera a existência de evidências bastante seguras, de que nas pessoas com dislexia acentuada, há grupos de células nas áreas da linguagem que estão “fora do sítio”. Muitos casos de dislexia são hereditários, e o gene responsável por muitos casos de dislexia familiar é precisamente o que indica às células o caminho certo para as áreas da linguagem.

Os avanços na neurologia permitiram determinar com precisão quais são as áreas do cérebro que são ativadas no processo da leitura, dando maior credibilidade ao diagnóstico da dislexia.

Em relação à sua origem genética, Cruz (2009) refere que as investigações genéticas tentam identificar, uma possível origem constitucional da dislexia de desenvolvimento. Assim, por um lado, verifica-se que a dislexia é uma condição que ocorre com maior frequência em certas famílias, e que se a dislexia afeta uma criança numa família é provável que afete metade dos irmãos. Por outro lado, existem estudos que localizam a causa da dislexia nos cromossomas 6, 15 e, mais recentemente, no cromossoma 2. Existem um conjunto de estudos recentes que identificam alguns genes como estando relacionados com a dislexia de desenvolvimento, nomeadamente seis genes (DYX1 a DYX6) do cromossoma 15 (Taiipale et al., 2003 citado Cruz, 2009).

Shaywitz (2008) indica que a dislexia afeta, igualmente, rapazes e raparigas. Aparentemente, a crença de que são os rapazes que mais manifestam dislexia está relacionada com o modo como são identificadas as crianças com dislexia. O comportamento mais disruptivo dos rapazes parece resultar na sua mais frequente indicação para avaliação, enquanto as raparigas que têm mais dificuldades na leitura passam mais despercebidas, pois, geralmente, ficam pacificamente sentadas no seu lugar (Cruz, 2009).

Apesar de o debate teórico ainda subsistir, parece começar a confirmar-se alguma unanimidade na ideologia de que as dificuldades presentes na dislexia são consequências de um défice no componente fonológico da linguagem. Assim, a dificuldade central desta problemática, reflete-se um défice no interior do sistema da linguagem, esta teoria é conhecida como a hipótese do défice fonológico. Assim podemos definir a dislexia como sendo uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica, caracterizada pela fraca fluência leitora por dificuldade na capacidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam do défice no fonológico da linguagem, apresentando habilidades cognitivas normais ou acima da média para a sua faixa etária.

### **1.1.3 TIPOS DE DISLEXIA**

Seja a dislexia uma dificuldade de aprendizagem específica, seja considerada no âmbito de outras dificuldades (globais ou extrínsecas), é aceite na comunidade académica a ideia de que existem diferentes tipos de dislexia (Rebelo, 1993, cit. Cruz, 2009).

Flint (1999) Teles (2004) e Burraco (2009) referem que foram realizados imensos estudos e investigações que tentam explicar os mecanismos cognitivos e neurobiológicos evidenciados em indivíduos disléxicos, baseando-se em teorias de défice fonológico, de automatização e magnocelular.

Segundo Carreteiro (2015), refere que vários autores como, Morais (1997), Coltheart (2005), Cruz (2009), Siegel (2010), Carvalho (2011) distinguem dislexia adquirida e dislexia evolutiva ou de desenvolvimento (DD). A primeira prende-se com a perda da habilidade para ler e surge em consequência de uma lesão cerebral provocada por um acidente. A segunda refere-se à incapacidade de, na fase inicial da aprendizagem, de

soletrar, de ler ou escrever com fluência. Esta manifesta-se pelo défice da aprendizagem da leitura, apesar de não haver uma lesão cerebral e excluindo outros problemas: alterações emocionais severas; contexto sociocultural desfavorecido; carências de oportunidades educativas adequadas ou desenvolvimento insuficiente da linguagem oral, Leonard *et al.* (2006) definem DD:

*“(...) Isolated reading deficits (...) DD, on the other hand are diagnosed by a “pure” reading impairment, usually detected on non-word or single Word reading. This Word reading impairment is attributed to deficient phonological awareness of the sound units in the alphabetic principle that translates written into spoken words (Lyon et al., 2003) The resultant lack of print exposure impedes comprehension and vocabulary growth, thereby depriving overall language development (p. 3329).”*

Cruz (2009) não só distingue a dislexia de *adquirida* e de *desenvolvimento*, como ainda as classifica em subgrupos. A dislexia adquirida pode ser fonológica, superficial e profunda, já a dislexia evolutiva pode ser fonológica, superficial e mista (Citoler, 1996, cit. Cruz, 2009, p. 153).

Outros autores sugeriram que a DD se podia categorizar em *dislexia visual* e em *dislexia auditiva*, anteriormente denominado de *dislexia disidética* e *dislexia disfonética* respetivamente, e/ou *mista* quando apresentavam dificuldades de ambos os tipos. A par destas designações coexistem, para o mesmo efeito, a *dislexia visoespacial* e a *dislexia auditivo-espacial* (Boder, 1973, Pollatsek, 1983, Johnson & Myklebust, 1991, Naglieri & Kirby, 1994, Citoler, 1996, Fonseca, 1999, cit. Cruz, 2009).

Carvalho (2011) descreve diferentes tipos de dislexias decorrentes do mau funcionamento de uma das vias de leitura: a *dislexia fonológica*, *disfonética*, *fonética* ou *linguística* caso a disfunção ocorra na via fonológica. Caso a disfunção ocorra na via lexical, estamos perante a *dislexia ortográfica*, *deseidética*, *morfémica* ou de *superfície*. Quando os sintomas dos dois tipos de dislexia estão presentes (fonológica e ortográfica) surge a *dislexia mista*.

Fonseca (2004) descreve que a dislexia pode ser classificada etiologicamente: *dislexia genética*, resultante de disfunções cerebrais mínimas; *dislexia emocional* e dislexia provocada por deficiências de estimulação.

Existem, assim, diversas perspetivas acerca das causas de dislexia, sobre as quais dissertaremos no ponto a seguir.

### 1.1.4 CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA

Clinicamente, as histórias pré-escolares de alguns disléxicos, mas não todos, contêm informações sobre atraso leve no falar, dificuldades de articulação, problemas para aprender os nomes das letras ou nomes das cores, problemas para encontrar palavras, sequência errada das sílabas ("aminais" por "animais", "dominós" por "domínós") e problemas para lembrar endereços, números de telefones e outras sequências verbais, incluindo ordens complexas.

Ao contrário de outras pessoas que não sofrem de dislexia, os disléxicos processam informações em uma área diferente do seu cérebro; embora os cérebros de disléxicos sejam perfeitamente normais. A dislexia parece resultar de falhas nas conexões cerebrais. Ou seja, uma criança aprende a ler ao reconhecer e processar fonemas, memorizando as letras e seus sons. Ela passa então a analisar as palavras, dividindo-as em sílabas e fonemas e relacionando as letras a seus respectivos sons. À medida que a criança adquire a habilidade de ler com mais facilidade, outra parte de seu cérebro passa a se desenvolver; sua função é a de construir uma memória permanente que imediatamente reconheça palavras que lhe são familiares. À medida que a criança progride na aprendizagem da leitura, esta parte do cérebro passa a dominar o processo e, conseqüentemente, a leitura passa a exigir menos esforço.

O disléxico, entretanto, no processo de leitura recorre somente à área cerebral que processa fonemas. A consequência disso é que disléxicos têm dificuldade em diferenciar fonemas de sílabas, pois sua região cerebral responsável pela análise de palavras permanece inativa. Suas ligações cerebrais não incluem a área responsável pela identificação de palavras e, portanto, a criança disléxica não consegue reconhecer palavras que já tenha lido ou estudado. A leitura torna-se um grande esforço para ela, pois toda palavra que ela lê aparenta ser nova e desconhecida.

De acordo com Torres e Fernández (citado em Dislex, 2013, p. 14) as características podem ser comportamentais ou escolares:

*“Na primeira categoria as autoras incluem a ansiedade, a insegurança, a atenção instável ou o desinteresse pelo estudo. Relativamente às características escolares, as autoras referem um ritmo de leitura lento, com leitura parcial de palavras, perda da linha que está a ser lida, confusões na ordem das letras (ex.: **sacra** em vez de **sacar**), inversões de letras ou palavras*



(ex: **pro** em vez de **por**) e mescla de sons ou incapacidade para ler fonologicamente.”

Existem ainda outras características próprias da Dislexia que Fonseca designa como características globais de comportamento, que estão interligadas com a maturação e o desenvolvimento global. Desta forma, Fonseca (citado em Dislex, 2013) aponta para áreas que poderão apresentar défices, tais como:

- Lateralização e orientação direita/esquerda;
- *Noção do corpo*;
- Orientação no espaço e no tempo;
- Representação espacial;
- Coordenação de movimentos;
- Memória;
- Grafismo e expressão oral.

Existem ainda outras características relevantes no desempenho da criança disléxica. Segundo Serra (2013), um aluno disléxico apresenta um atraso em áreas instrumentais básicas que funcionam como pré-requisito para a aquisição de aprendizagens simbólicas. As áreas instrumentais são, segundo a autora, as seguintes:

- Psicomotricidade;
- Lateralidade;
- Orientação espaço-temporal;
- Perceção auditiva e visual;
- Linguagem compreensiva e/ou expressiva;
- Traçados grafomotores;
- Dificuldades de atenção e memória.

Os primeiros sinais de alerta, geralmente, surgem com a entrada da criança na escola e com o início do processo de aprendizagem da leitura, pelo que o professor desempenha um papel preponderante na deteção precoce da Dislexia. Aos pais cabe também um papel importantíssimo, pois a criança treinará em casa as competências leitoras que aprendeu na escola.

Shaywitz (2008:139-42) apresenta os indicadores de Dislexia relacionando-os com as diferentes fases escolares da seguinte forma:

**Nível de ensino pré-escolar:**

- Dificuldade em aprender poemas ou cantigas simples tradicionais (...);

- Falta de interesse por rimas;
- Palavras pronunciadas incorretamente; infantilismos persistentes;
- Dificuldade em aprender (e em recordar) nomes de letras,
- Não conseguir saber as letras do seu próprio nome.

**Pré-escolar e 1º ano de escolaridade:**

- Não compreender que as palavras podem ser decompostas;
- Incapacidade de aprender a associar letras a sons;
- Erros de leitura que não têm qualquer relação com os sons das letras; por exemplo, a palavra grande é lida como eco.
- Incapacidade para ler palavras monossilábicas correntes ou para soletrar mesmo as palavras mais simples, tal como tapete, gato, salto, sono.
- Queixas sobre a leitura ser difícil; a criança foge e esconde-se, quando chega a altura de ler;
- História de problemas de leitura manifestados pelos pais ou pelos irmãos.

Para além dos indicadores de Dislexia mencionados, Shaywitz (2008), salienta que devemos estar atentos a sinais que indiquem processos de raciocínio de nível superior, como sejam:

- Curiosidade;
- Boa imaginação;
- Capacidade de compreender as coisas. Interesse intensas novas ideias;
- Aceder ao significado geral das coisas. Boa compreensão de novos conceitos;
- Maturidade surpreendente;
- Vocabulário vasto e rico para o nível etário.
- Apreciar resolver quebra-cabeças;
- Talento para a construção de modelos;
- Excelente compreensão de histórias que são lidas ou contadas.

**A partir do 2º ano:**

Problemas ao nível da oralidade:

- Incorreta articulação de palavras longas, desconhecidas ou complicadas;
- Distorção de palavras (...);
- Expressão verbal não fluente – pausas ou hesitações frequentes (...);
- Uso de vocabulário impreciso (...);

- Incapacidade para encontrar a palavra certa, confundindo também palavras cuja fonia é idêntica (...);
- Necessidade de tempo para elaborar uma resposta oral ou incapacidade de dar uma resposta oral rápida, quando interpelado;
- Dificuldade em recordar partes isoladas de informação escrita (decorar). (...).

Problemas ao nível da leitura:

- Progressos muito lentos na aquisição de competências de leitura;
- Falta de uma estratégia para ler palavras novas;
- Dificuldade em ler palavras desconhecidas (novas, não familiares) que têm de ser silabadas (...);
- Incapacidade de ler pequenas palavras “funcionais”, tal como isso, um, em;
- Emperrar ao ler palavras multissilábicas ou não conseguir aproximar-se da soletração da palavra;
- Omitir partes de palavras, ao ler; (...);
- Tremendo medo de ler em voz alta; evitar ler em voz alta;
- Leitura em voz alta cheia de substituições, omissões e incorreta articulação de palavras;
- Leitura em voz alta com lacunas de fonemas, não suave ou fluente;
- Leitura em voz alta sem inflexão e semelhante à leitura de um texto numa língua estrangeira;
- Dependência do contexto para descobrir o significado do que é lido (...).

Os indicadores atrás mencionados sugerem uma fragilidade fonológica, mas uma vez que não há comprometimento da inteligência, Shaywitz (2008) refere a “ (...) *presença de pontos fortes em processos de raciocínio de nível superior*”:

Competências a nível do pensamento:

- Concetualização, raciocínio, imaginação, abstração;
- Aprendizagem mais bem conseguida através da compreensão do significado do que por memorização;
- Capacidade para ver a “imagem geral;
- Capacidade para ler e compreender a um nível superior palavras aturadamente aprendidas (isto é, muito praticadas) e que pertencem a uma área de interesse especial (...);

- Elevado nível de compreensão do que lhe é lido;
- Progresso, quando uma área de interesse se torna mais especializada;
- Desenvolve então um pequeno conjunto de vocábulos que consegue ler;
- Vocabulário surpreendentemente sofisticado no domínio da linguagem recetiva
- Excelência em áreas não dependentes da leitura, tal como matemática, computadores e artes visuais, ou excelência em temas de ordem mais concetual (versus temas mais marcados pela acumulação de factos), tal como filosofia, biologia, estudos sociais, neurociência e escrita criativa.

Estes sinais de alerta podem servir de auxílio na deteção precoce da Dislexia. Todavia, o diagnóstico só é concretizado com a intervenção de uma equipa multidisciplinar.

Caso a criança demonstre dificuldades na aquisição de aprendizagens ao nível das áreas instrumentais básicas, certamente também terá dificuldades nas áreas de realização académica.

Neste âmbito, para que o diagnóstico de Dislexia seja considerado não é necessário que a criança disléxica apresente todas as características identificadas anteriormente.

Para além do diagnóstico, o mais importante é que este aconteça de forma tão precoce quanto possível e que a intervenção comece imediatamente para que se possam minorar as dificuldades sentidas pela criança e possamos conduzi-la ao êxito.

#### 1.1.4.1 ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Consideram-se várias as formas de intervenção em crianças disléxicas. A maioria passa por um processo de reeducação da leitura e escrita. Tanto a *exploração/avaliação* como a *intervenção* serão tanto mais eficazes quanto mais precoce for o diagnóstico. Fonseca (1984) sustenta que, *“Não há necessidade de sofisticados processos de diagnóstico, mas é do maior interesse o uso de instrumentos que permitam detetar precocemente qualquer dificuldade de aprendizagem, pois só assim, uma intervenção psicopedagógica pode ser considerada socialmente útil, pois quanto mais”*.

Têm sido desenvolvidos muitos métodos de reabilitação da leitura para estas crianças, entre eles o *método cinestésico* que foi desenvolvido por Fernald, na década de 40, e cuja função mais importante é treinar a memória para a sequência visual, ou para a

capacidade de visualização e atenção nos detalhes, pois o objetivo do método é escrever palavras usando a memória (Cruz, 2009). Outro método bastante mais recente e revolucionário é o conhecido Método Davis. Este método tem como objetivo a correção da dislexia e de outros transtornos de aprendizagem. Baseia-se em dois tipos de procedimentos complementares: o de *Orientação* e do *Domínio dos Símbolos* por parte da criança disléxica (Davis, 2010, *pág.* 140).

Nicásio Garcia (1995), defende que a intervenção varia de indivíduo para indivíduo, em função da diversidade etiológica que determina cada tipo de dificuldades. Com esta ideia corroboram Rebelo (1993), Morais (1997), Citoler e Sanz (1997), Serra (2000), Teles (2004), Shaywitz (2008), Cruz (2009), Carvalho (2011).

As referidas dificuldades tornam-se evidentes através da bateria de testes elaborada por Borel-Maisonny, que permite atribuir a cada criança um “coeficiente léxico” que se traduz na relação entre a idade léxica e a idade cronológica. Segundo Torres e Fernández (2001) o método Borel-Maisonny apresenta uma base fonética e foi desenvolvido para indivíduos com dislexia: os gestos e as letras móveis foram desenvolvidos como auxiliares de aprendizagem. A reprodução dos gestos faz-se da esquerda para a direita no sentido da escrita e quando a criança já interiorizou a ligação fonema/grafema o gesto é retirado. Este método recorre ao uso de cores: vogais em vermelho e consoantes em azul. Assim que o indivíduo aprende os valores das letras, passa-se para o texto, utilizando estratégias analíticas e globais ao mesmo tempo.

Métodos multissensoriais apoiam-se num programa fonológico que trabalham a relação entre a fala e os símbolos visuais e também a inter-relação entre modalidades visuais, auditivas e cinestésicas. Estes métodos visam ensinar os sons das letras, os grafemas e a associação entre fonemas e grafemas para a construção correta de palavras. Esta organização sugere que a criança disléxica aprenda a ler através de processos de compreensão.

A educação psicomotora contribui para estimular o fortalecimento muscular e a coordenação motora. Pretende-se que o sujeito tome consciência do esquema corporal, da lateralidade, da dissociação de movimentos, que exercite a memória e a atenção e que se relaxe.

O treino perceptivo-motor permite que o indivíduo supere as dificuldades relacionadas com o controlo visuomotor, que com frequência se verificam em casos de dislexia.

No domínio do desenvolvimento psicolinguístico a intervenção deve abarcar algum ou alguns dos seguintes tópicos: receção auditiva; receção visual; associação auditiva; associação visual; expressão verbal e encerramento gramatical, tendo por base os problemas psicolinguísticos detetados através do Teste de Competências Psicolinguísticas de Illinois (ITPA), adaptado por Ballesteros e Cordeiro (Torres & Fernández, 2001).

As atividades e as estratégias para a aprendizagem da leitura e da escrita são várias, pelo que é importante considerar a evolução que o treino deve seguir, de acordo com o momento em que se verifica a dificuldade de leitura e escrita (Torres & Fernández, 2001). Seja qual for o programa a ser utilizado na intervenção, a autoestima e a motivação devem ser estimuladas, pois as crianças com dislexia apresentam um conceito de autoimagem baixa.

Sintetizámos, a partir de Torres e Fernández (2001), Fonseca (2004) e Shaywitz (2008), os processos linguísticos evidenciados em maior ou menor grau, em crianças com problemas de leitura e da escrita, bem como as atividades reeducativas de carácter psicolinguístico.

Segundo os autores Torres e Fernández (2001) sustentam que as estratégias a serem implementadas tanto devem ocorrer nas áreas básicas de desenvolvimento como nas áreas básicas académicas. No que concerne às áreas académicas da leitura e escrita a intervenção deve promover atividades de desenvolvimento da consciência fonológica e fonémica.

Sustentam também a mesma ideia Shaywitz (2008) e Cruz (2009) consideram a clareza e a definição do objetivo como características essenciais a ter em conta num plano de intervenção. Do mesmo modo, a implementação será atribuída a profissionais da área e deve ser prolongada durante um largo período de tempo e de forma sistemática.

## **1.2 O CÉREBRO DE UM DISLÉXICO**

Falar de dislexia é falar do processo de leitura. Ler é um comportamento cognitivo e como tal é assegurado pelo cérebro. Assim, falar de leitura é também falar de algo que

tem a ver com as funções do cérebro.

O cérebro humano é composto por cerca de quinze milhões de células. O nosso cérebro tem à volta de um quinto do peso do nosso corpo e recebe aproximadamente 25 por cento de todo o sangue que é bombeado pelo coração. Um cérebro normal pesa mais ou menos um quilo e meio. É formado, na sua maior parte, por água.

“Os nossos cérebros são únicos. Porém esse cérebro sofre alterações à medida que aprendemos. Assim o cérebro torna-se o ator principal nesse processo de estimulação. Por isso é importante entendermos as dimensões do sujeito cerebral e das suas necessidades, capacidades e limitações.” (Pereira, 2011; pág. 22).

O cérebro divide-se em dois hemisférios: o esquerdo e o direito. O seu aspeto assemelha-se ao miolo de uma noz:

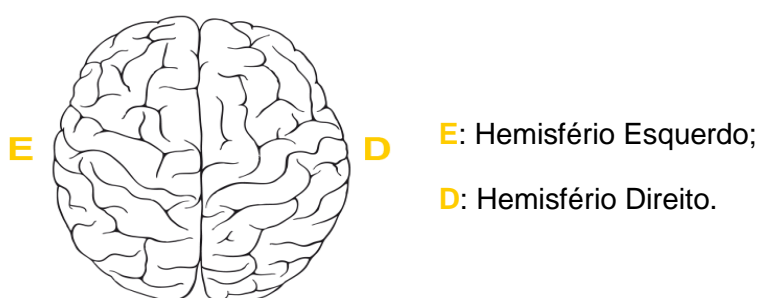
*“O cérebro é constituído por dois hemisférios. O esquerdo, é o responsável pela linguagem, aquele que analisa, que classifica, que ordena e que identifica. O direito é o da espacialidade e da temporalidade. Os dois comunicam-se e tal comunicação passa por uma espécie de cinco cérebros.” (Pereira, 2011; pág. 23).*

Pereira refere, no seu livro de Neurociência, que o cérebro realiza várias tarefas incríveis:

- Controla a temperatura corporal, a pressão arterial, a frequência cardíaca e a respiração;
- Aceita milhares de informações vindas dos nossos sentidos (visão, audição, olfato);
- Controla os nossos movimentos físicos ao andarmos, falarmos, ficarmos em pé ou sentarmos;
- Deixa-nos pensar, sonhar, raciocinar e sentir emoções;
- Todas essas tarefas são coordenadas, controladas e reguladas por um órgão que tem mais ou menos o tamanho de uma pequena couve-flor: o cérebro.
- O nosso cérebro, medula espinhal e nervos periféricos compõem um sistema de controlo e processamento integrado de informações.

*“ (...) O órgão privilegiado da aprendizagem é o cérebro”. (Fonseca, 2008, pág. 201).*

O cérebro é um dos órgãos mais necessário para o funcionamento harmonioso do corpo humano. Ele é a parte mais importante do Sistema Nervoso Central. A parte frontal do cérebro apelida-se de anterior e a parte de trás denomina-se posterior. O cérebro divide-se em dois hemisférios: o direito e o esquerdo. O hemisfério direito é responsável pelo pensamento simbólico e pela criatividade. O hemisfério esquerdo é, geralmente, o hemisfério dominante e é o responsável pelo pensamento lógico e pela linguagem. A ligação entre os dois hemisférios é feita através do corpo caloso, cuja função é a transferência de informações entre hemisférios.



*Figura 5: Hemisfério Esquerdo e direito cerebral;*

Fonseca (2004:225) enumera as aquisições necessárias para a leitura, de acordo com trabalho de vários especialistas da seguinte forma:

- 1) Controlo postural e da atenção;
- 2) Seguimento de instruções visuoespaciais (de cima para baixo em termos de linhas horizontais, e da esquerda para a direita em termos de descodificação e sequencialização de letras e palavras);

**Memória auditiva;**

- 3) Sequencialização e ordenação fonética;
- 4) Memória visual;
- 5) Sequencialização e ordenação grafética;
- 6) Aquisição para descodificar palavras (word attack skills – “estratégias de ataque” de palavras);
- 8) Análise estrutural de linguagem;
- 9) Síntese lógica e interpretação da linguagem;
- 10) Desenvolvimento do vocabulário;



- 12) Expansão e generalização léxica;
- 13) Aquisições de escrutínio e de referenciação léxicos sintática.

A leitura é, antes de mais, uma atividade neurológica que beneficia a saúde mental. Para ler, o ser humano envolve e desenvolve varias áreas cerebrais.

O processo de aquisição da leitura é longo e ocorre em várias fases. Segundo Shaywitz (2008), existem ainda outros quatro componentes que integram o processo de leitura, a saber: a fonologia, que abrange a forma como os sons de uma língua se organiza, a semântica, que compreende a relação de significados, a sintaxe, que abrange a articulação de palavras na frase de acordo com as regras gramaticais, e o discurso que abarca a articulação coerente das frases no momento de enunciação.

Para a autora, a maior parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita têm origem nos processos de descodificação e no reconhecimento das palavras escritas. Tal facto, prende-se com a atenção excessiva que o aluno dá à descodificação, descurando assim a compreensão do que está a ler.

De acordo com Shaywitz (2006:68): “Se os lobos, direito e esquerdo, fossem vistos como os polos verticais da letra H, o corpo caloso seria a linha horizontal que conecta os dois lados. “Cada hemisfério é composto por quatro áreas ou lobos cerebrais: frontal, parietal, temporal e occipital.

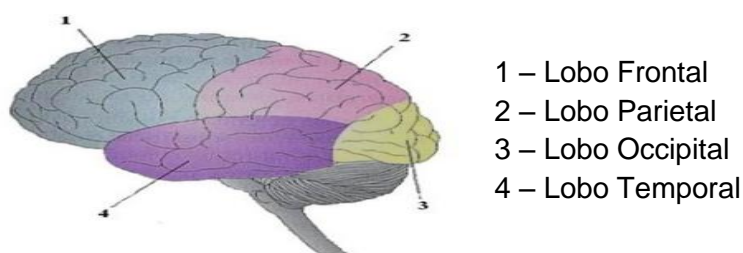


Figura 3 – Lobos cerebrais

Segundo Shaywitz (2006:68), os lobos frontais são anteriores, os occipitais são posteriores, e os parietais e temporais são intermediários. O lobo parietal situa-se acima do lobo temporal.

De acordo com a autora, os lobos cerebrais são simétricos nos dois hemisférios. O lobo frontal tem como principal função o pensamento abstrato, a criatividade, a linguagem e a afetividade. O lobo occipital é aquele que está encarregue pela discriminação dos estímulos visuais. Por sua vez, o lobo temporal é o responsável pela discriminação dos estímulos auditivos. O lobo parietal controla a recepção dos estímulos sensoriais.

Existem duas áreas cerebrais bastante significativas: a área de Broca e a área de Wernicke.

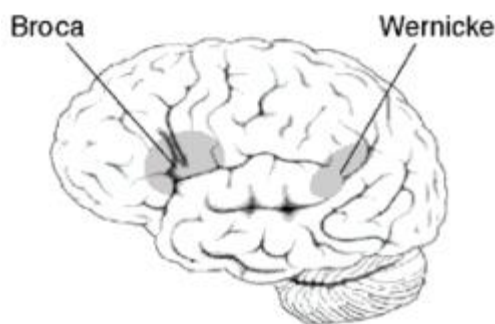


Figura 4: Localização das áreas de Broca e de Wernicke

A área de Broca foi descoberta em 1861 pelo médico francês Paul Broca. Esta parte do cérebro orienta o processamento da linguagem, da fala e da compreensão da linguagem. A área de Wernicke compreende o conhecimento, a interpretação e associação das mensagens recebidas.

Shaywitz diferencia de forma bastante clara o que acontece numa lesão na área de Broca e na área de Wernicke. Segundo a autora (2006:61-62).

*“Ao contrário da afasia de Broca, na qual o paciente não consegue enunciar as palavras, mas, em geral, entende tudo o que se diz; na afasia de Wernicke, o paciente fala com facilidade, mas não entende a linguagem e se exprime de maneira incoerente.” Para que um ser humano seja capaz de aprender a ler e a escrever ele tem que ser detentor de uma “série de aquisições perceptivas, linguísticas e cognitivas”. Fonseca (2004:224), o autor propõe uma distinção entre os hemisférios direitos e esquerdo conforme podemos, observar através da análise da figura 4.*

Shaywitz (2003) concebe o processo de leitura como dois grandes componentes: a decodificação, relacionada com o seu significado (fig.6).

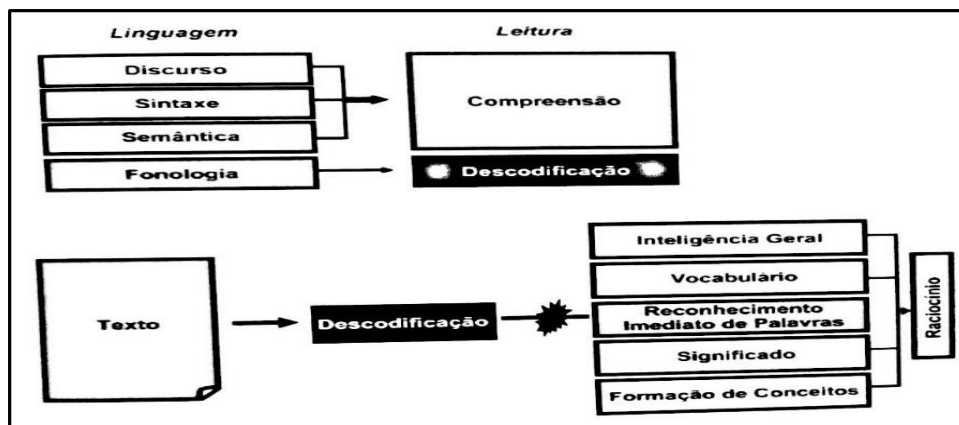


Figura 6: processo de leitura adaptado de Shaywitz, (2003)

A descodificação é considerada um processo de nível inferior e consiste na transformação de grafemas em fonemas e das combinações possíveis entre eles para formarem palavras. Deste modo, o leitor é capaz de reconhecer palavras e descodificar aquelas que ainda não conhece.

A compreensão é encarada um processo de nível superior e consiste na compreensão de uma mensagem escrita. Caso o leitor não consiga recolher a informação do texto que está a ler, não vai ser capaz de retirar a informação necessária e não vai ser capaz de compreender o que leu.

No caso de um ser humano com dislexia de desenvolvimento, existe “um circuito que não se estabeleceu corretamente já no início, tendo ocorrido uma falha durante a vida no feto, quando o cérebro se forma para a linguagem”. Shaywitz (2006:62-63).

Esta falha no circuito cerebral vai impedir que a criança compreenda o som e faça a associação ao grafema correspondente. Este problema fonológico vai condicionar a aquisição da linguagem oral e da linguagem escrita.

Segundo Shaywitz (2006:72), a diferença principal entre o funcionamento do cérebro de um leitor-padrão e de um disléxico é explicado da seguinte forma:

*“Quando leem, os bons leitores ativam a parte posterior do cérebro e também, até certo ponto, a parte anterior. Ao contrário, os leitores disléxicos demonstram uma falha no sistema: a subativação de caminhos neurais na parte posterior do cérebro. Consequentemente, eles têm problemas iniciais ao analisar as palavras e ao transformar as letras em sons e, mesmo quando amadurecem, continuam a ler lentamente e sem fluência.”*

Para um leitor-padrão, a leitura é um processo fácil e rápido, enquanto para um disléxico esse é um processo bastante difícil. Segundo alguns estudos realizados a partir das imagens cerebrais, podemos referir a existência de dois caminhos neurais para a leitura. O primeiro é aquele que se aplica a quem está a começar a ler e, por isso, o processo de verbalização é lento. O segundo é para aqueles que já leem bem. Estes leitores ativam a região posterior e anterior do hemisfério cerebral esquerdo.

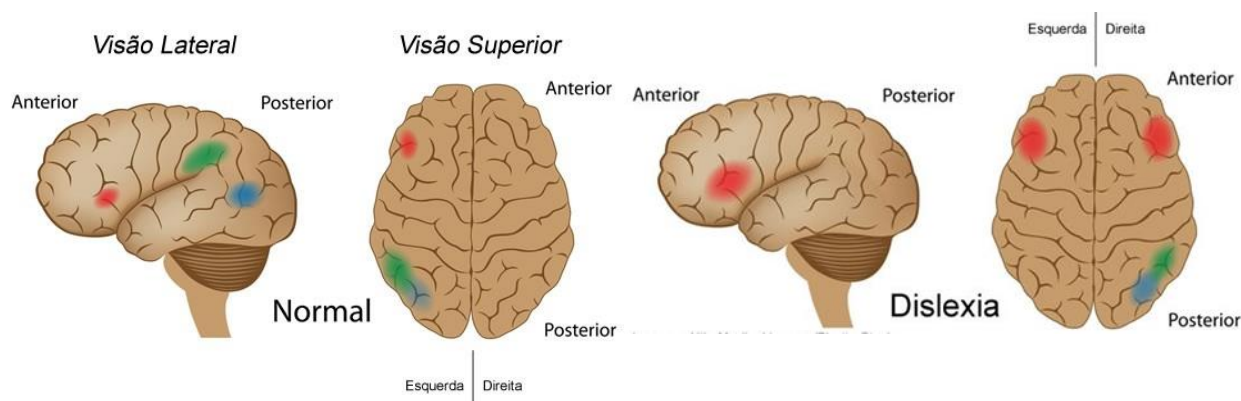


Figura 7: Localização dos sistemas cerebrais para a leitura.

O leitor que está a começar a ler analisa primeiro a palavra, dividindo-a em sílabas, fazendo a correspondência entre letras e sons, pelo que este usa o sistema parietotemporal. O leitor experiente identifica rapidamente a palavra, por essa razão, podemos afirmar que este tipo de leitor ativa o sistema occipitotemporal.

Quando a criança aprende a ler, ela analisa e lê repetidamente uma palavra, criando um modelo segundo as regras de ortografia, pronuncia e significado. Posteriormente, esta palavra é depositada no sistema ocipitotemporal e sempre que a criança visualiza a palavra, sabe de forma instantânea como se lê e o que significa. Este é um processo automático.

Pela realização deste tipo de estudos, foi possível perceber os caminhos neurais para a leitura ativados pelos leitores disléxicos.

Enquanto o leitor-padrão ativa sempre a parte posterior do cérebro independentemente da idade, isso não se verifica com o leitor disléxico. Uma criança disléxica ativa as regiões frontais e quando chega à adolescência adquire um “padrão de superlativação” da área de Broca.

Os leitores disléxicos ativam a parte frontal do cérebro para compensarem a dificuldade

da parte posterior.

Muitos leitores disléxicos subvocalizam as palavras por forma a compensar as suas dificuldades ao nível da leitura, pois deste modo podem “visualizar mentalmente” a estrutura da palavra e reproduzi-la através da leitura. É evidente que este processo é mais lento, mas é eficaz.

Os disléxicos utilizam sistemas de leitura compensatórios. De acordo com a imagem cerebral de um disléxico podemos observar que o sistema posterior do hemisfério esquerdo do cérebro não funciona para a leitura. Assim, o disléxico utiliza um caminho neural alternativo para a leitura que compreende a “superativação” da área de Broca e outros sistemas auxiliares de leitura que se localizam na parte anterior do hemisfério direito. Todavia, este é um processo bastante lento.

No que se refere à linguagem falada é frequentemente os pais de uma criança disléxica lembram-se das dificuldades, por exemplo: o início tardio da fala e distorções persistentes na articulação de certos sons. A variabilidade de desenvolvimento no início da fala e na aprendizagem da pronúncia correta é grande. Duas crianças com desenvolvimento normal podem apresentar ritmos de aquisição de fala muito diferenciados. Contudo, é importante que o olhar atento dos educadores possa discriminar quando uma dificuldade na fala reflete uma flutuação normal ou é indício de perturbação. A deteção precoce de dificuldades de linguagem é geralmente um bom prognóstico para a eficácia do tratamento.

Muitas vezes, pessoas com dislexia têm dificuldade em pronunciar palavras novas e necessitam de maior esforço para as aprender. Por exemplo, se lhes pedirmos que repitam listas de palavras inventadas ou pouco frequentes, verificamos que cometem mais erros de articulação e são mais lentos na repetição do que um grupo controlo. Tal dificuldade está de acordo com a ideia de que, devido a uma menor especificação das suas representações fonológicas, os disléxicos têm mais dificuldade em decifrar a cadeia de sons da fala para recuperarem a informação necessária à repetição. Devido ao papel fundamental do módulo fonológico no sistema de linguagem, dificuldades similares encontram-se quando palavras novas têm de ser lidas ou escritas.

Um resultado muito consistente da investigação mostra que pessoas com dislexia têm mais dificuldade em acederem a representações conscientes dos sons da fala, em

particular os fonemas. Por exemplo, se lhes pedirmos para identificarem qual é a palavra intruso em bola, mota, cola, provavelmente hesitarão um pouco mais do que o habitual.

Se pedirmos que à palavra marco retirem o som inicial, nem sempre ouviremos a resposta arco. Dificuldades maiores surgirão se pedirmos que segmentem mapa nos sons constituintes. Os exemplos anteriores são medidas de um conceito chamado consciência fonológica, que diz respeito ao conhecimento dos segmentos que é possível identificar na cadeia da fala (e.g., palavras, sílabas, rimas, fonemas). Podemos pensar a consciência fonológica como uma sensibilidade que os falantes revelam aos sons da sua língua. Ora essa sensibilidade encontra-se perturbada na dislexia.

## CAPÍTULO II – FATORES EMOCIONAIS

### 2.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

O constructo de inteligência emocional é reclamado por John Mayer e Peter Salovey, professores das Universidades de New Hampshire e Yale, respectivamente, ao apresentarem uma comunicação, em 1990, no 98.º Encontro Anual da Associação Americana de Psicologia, que se intitulava *Emotional signs and emotional intelligence*, e onde constava a definição: “Emotional intelligence is a type of social intelligence that involves the ability to monitor one’s own and other’s emotions, to discriminate among them, and to use the information to guide one’s thinking and actions” Mayer & Salovey, 1993). Todavia, a primeira vez que o termo surgiu no título de um artigo científico foi em 1985 pela mão de um aluno de doutoramento chamado Wayne Payne.

O texto sobre o assunto intitulava-se, “*A study of emotion: Developing Emotional Intelligence* (Lippels, 2009). Em 1989, Greenspan deu o título de Emotional Intelligence ao capítulo de um livro que tratava de como os aspetos emocionais deveriam servir mais de base às aprendizagens dos indivíduos (Franco, 2003).” Também, na mesma época, outros autores se encontravam a realizar estudos nesta área dentro de conceitos muito próximos deste.

As referências científicas do termo reportam à década de 60 do século XX quando se refere a inteligência emocional em tratamentos psiquiátricos (Leuner, 1966 citado por Mayer, Roberts & Barsade, 2008), e ainda na promoção das competências pessoais e sociais, tal como referido por Mayer, Roberts e Barsade (2008), apoiados em Beasley (1987) e Payne (1986).

Segundo Mayer e Salovey, em 1990, que introduziram na literatura científica o termo, “Inteligência Social”, num artigo onde referiam que esta inteligência estaria relacionada com uma capacidade dos seres humanos de reconhecerem as suas próprias emoções.

Claude Steiner inventa o termo “Literacia Emocional” que aparece impresso pela primeira vez no livro de sua autoria, *Healing Alcoholism*, em 1979, utilizando-o para referir-se às capacidades emocionais dos indivíduos (Steiner, 1997, p. 39).

Na opinião de John Mayer (2001), tanto as ideias de Greenspan, como a definição de inteligência intrapessoal de Gardner foram precursoras da definição de inteligência emocional de Mayer e Salovey.

Em virtude de não restarem dúvidas sobre a “paternidade” do constructo de inteligência emocional, este transborda para a opinião pública tornando-se, de imediato, extremamente popular através do livro *Inteligência Emocional* de Daniel Goleman em 1995. O conceito foi tão bem recebido pelo público que diversos autores o adotaram em trabalhos que se encontravam a desenvolver, como foi o caso de Bar-On (Franco, 2003). Goleman teve o mérito de conseguir, de forma brilhante, traduzir as pesquisas científicas sobre as emoções em linguagem corrente e acessível a todos, transformando a sua obra num *bestseller* internacional que vendeu mais de 5 milhões de cópias e se encontra traduzido em mais de 30 línguas distintas (Lippels, 2009).

Goleman vem pela primeira vez limar as arestas e definir de uma forma mais concreta o conceito de uma inteligência ligada às emoções. Para este autor a Inteligência Emocional trata-se de uma nova forma de ser “esperto” que inclui conhecer os próprios sentimentos e saber utilizá-los de modo a tomar as melhores decisões ao longo da vida (Goleman, 1995). A partir do livro de Goleman o termo populariza-se globalmente entusiasmando inúmeros jovens investigadores a estudar o tema e produzir conhecimento sobre ele, incluindo modelos e testes para medir esta “nova” inteligência.

Goleman (1995) refere que a essência do conceito passa por ser capaz de controlar as emoções de modo a que estas possam ser expressas de forma apropriada e efetiva, no momento certo, com o motivo certo, em relação à pessoa certa e na justa medida (Lippels, 2009).

Em 1997, Mayer e Salovey reconstroem o seu conceito inicial de inteligência emocional chegando à seguinte definição: “Emotional intelligence is the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth” (Mayer & Salovey, 1997).

Há, no entanto, ainda nos dias de hoje, alguma confusão quando se fala em inteligência emocional. Ser emocionalmente inteligente não significa que uma pessoa precise ser constantemente simpática e amável, mas sim ser capaz de lidar com problemas e



resolver situações, confrontar assuntos melindrosos e expressar-se de forma apropriada. Algumas pessoas são incapazes de se decidir sobre a expressão das suas emoções.

Podemos identificar dois tipos de pessoas com dificuldades na expressão de emoções. Um que deseja expressá-las mas perde-se num conflito interno e acaba por falhar, e outro que as expressa mas de forma descontrolada. Ambos os tipos de personalidade têm sido relacionados com ansiedade, depressão, baixa autoestima, pouco suporte social e alguns distúrbios psiquiátricos.

Para maioria dos autores a inteligência emocional passa pela compreensão das próprias emoções, a capacidade de as controlarmos de modo a melhorar a nossa qualidade de vida e o sermos capazes de nos colocarmos no lugar dos outros.

Mayer e Salovey identificaram cinco capacidades integrantes da inteligência emocional:

- Reconhecer as próprias emoções: identificar e nomear as próprias emoções é a base das restantes qualidades emocionais. Se não soubermos o que sentimos não poderemos controlá-lo.
- Controlar as suas emoções: não podemos escolher as nossas emoções, em especial aquelas que fazem parte do nosso património genético como o medo, a ira ou a tristeza, mas podemos substituir o comportamento primário por outro civilizado e aprendido e orientar as nossas atitudes emocionais.
- Aproveitar o seu potencial: ser perseverante, confiar em si mesmo, ultrapassar as derrotas e adversidades.
- Colocar-se no lugar dos outros: tendo em conta que 90% da comunicação emocional se faz sem palavras, para conseguir ser empático é necessário estar atento ao que os outros expressam de forma não-verbal.
- Criar relações sociais: para se conseguir criar e manter relações necessitamos das nossas capacidades sociais. Lidar com pessoas implica reconhecer e solucionar conflitos, identificar o estado de espírito do outro e escolher o tom adequado. (Martin & Boeck, 1996, p. 18) Martin e Boeck (1996) referem, ainda, que as emoções são

necessárias para sermos capazes de tomar decisões de forma segura e reagir mais rapidamente em face de situações inesperadas.

### **2.1.1 LEITURA E FATORES EMOCIONAIS**

De acordo com vários estudos referem uma ligação entre dificuldades de leitura e problemas do comportamento exteriorizantes (Hinshaw, 1992) e segundo Willcutt e Pennington (2000), cerca de 60% das crianças com dificuldades de leitura cumprem os critérios de diagnóstico de, pelo menos mais uma perturbação adicional.

Muitos investigadores verificam que as crianças/jovens com problemas de aprendizagem apresentam problemas emocionais. No entanto, quando estes problemas são analisados e discutidos num quadro clínico, facilmente são encarados como secundários, devido a anos de frustração ou como manifestação da própria disfunção do sistema nervoso (Salyer, Holmstrom & Noshpitz, 1991).

Para Kampe, Gustafson e Samuelsson (2011), os problemas de leitura resultam, frequentemente, em frustração escolar e, conseqüentemente, em problemas, mais do que uma consequência dos problemas de leitura, são uma realidade independente. Para os autores, o facto de uma intervenção focada nos problemas de leitura não resolve os problemas de comportamento, confirma este ponto de vista, Rivera, Al-Otaiba & Koorland, 2006, cit in Kempe et al., 2011).

De acordo com Sundheim e Voeller (2004), os dados da literatura surgem, com algum rigor, que determinados tipos de perturbações psiquiátricas: a) são mais facilmente associadas a determinadas perturbações da linguagem, b) ocorrem com maior frequência em crianças com perturbações de linguagem e c) são mais visíveis em determinados estádios de desenvolvimento. Por outro lado, estas associações não parecem ser explicáveis: a) baixo QI, b) marcada perda de audição, c) lesão cerebral, d) estatuto socioeconómico, e) estado civil ou f) educação materna. Além disso, as intervenções realizadas quando a criança se encontra no pré-escolar ou jardim-de-infância tendem a ser mais promissoras.

Segundo Salyer e colaboradores (1991) têm sido citados os seguintes sintomas em perturbações de aprendizagem: dificuldades no relacionamento interpessoal, baixa tolerância à frustração, dificuldade no controlo dos impulsos e problemas do

comportamento.

Sabemos que para aprender a ler, a criança necessita de uma motivação adequada, sendo importante a experiência ambiental e institucional a que a criança foi exposta, e que 25% a 60% dos pais de crianças disléxicas também apresenta dificuldades de leitura (Vellutino et al., 2004).

Fletcher (2009) propõe uma descrição esquemática dos diferentes elementos que acredita serem necessários para uma compreensão científica e adequada da dislexia. O seu modelo assume que para qualquer dificuldade de aprendizagem é necessário, mas não suficiente, existir um problema de desempenho. Para a dislexia, a dificuldade de leitura de palavras isoladas deve ser um componente chave na identificação do problema. Sem aquela tarefa, o grupo de disléxicos acabará por se revelar demasiado heterogéneo, dadas as correlações cognitivas e neurobiológicas entre dislexia e outros componentes de leitura.

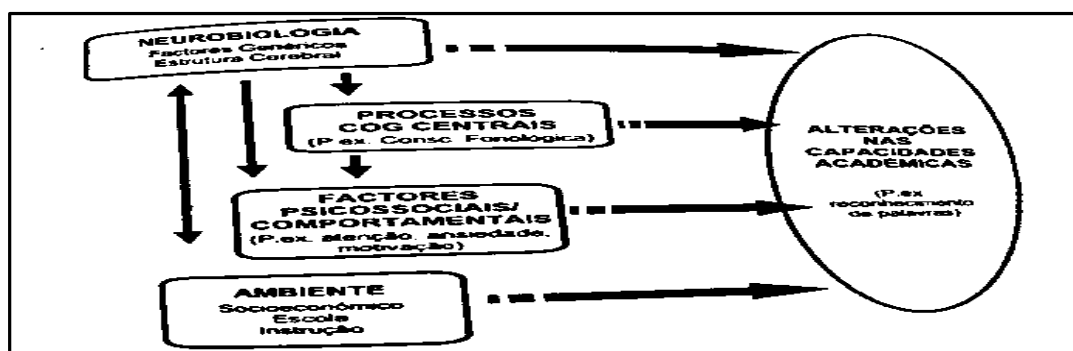


Figura 8: Variabilidade nas dificuldades de aprendizagem (adaptado de Fletcher, 2009)

O DSM-IV integram a dislexia entre as dificuldades de aprendizagem específicas do desenvolvimento e, segundo Sundheim e Voeller (2004), a dislexia é a dificuldade de aprendizagem mais comum, constituindo cerca de 50% de todas as dificuldades congêneres.

No que concerne especificamente à dislexia, poucos estudos focalizam nos problemas comportamentais coexistentes. No entanto, num estudo realizado por Knivsberg e Andreassen (2008), os disléxicos revelam significativamente mais problemas de comportamento do que o grupo de controlo. Nos poucos estudos realizados, segundo os referidos autores, o comportamento dos disléxicos tende a ser descrito como

interiorizado (queixas, somáticas, ansiedade, passividade e medo) ou exteriorizado (agressividade e delinquência).

Undheim e Sun (2008) reconhecem que os adolescentes com problemas de leitura apresentam mais problemas na maioria das áreas psicossociais – mais sintomas depressivos, stresse escolar, expectativa mais negativa na relação com a escola, menos rendimento escolar, dificuldades de aceitação pelos pares, bem como, uma vinculação mais deficiente a ambos os pais.

### **2.1.2 A INFLUÊNCIA DOS FATORES EMOCIONAIS NO PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM**

A criança disléxica é geralmente triste e deprimida, devido ao repetido insucesso escolar e pelo fracasso em superar as suas dificuldades, outras vezes mostra-se agressiva e angustiada. A frustração causada pelos anos de esforço sem êxito e a permanente comparação com as demais crianças provocam sentimentos de inferioridade (Gonçalves, 2011).

Em geral, os problemas emocionais variam de criança para criança, e na maioria as vezes surgem como uma reação secundária aos problemas de rendimento escolar. Alguns sentimentos como tristeza e culpa podem gerar atitudes depressivas diante das dificuldades, reduzir a autoestima, aumentar sentimentos de insegurança e vergonha, que resultam em sucessivos fracassos. Assim como os sentimentos de incapacidade, inferioridade e frustração também surgem por não conseguir superar as suas dificuldades e por ser sucessivamente comparado com os demais (Moura, 2000).

As crianças com dislexia tendem a exibir um quadro mais ou menos típico, com reações de recusa ou medo de ir à escola, reduzida motivação e empenho pelas atividades escolares, recusa de situações ou atividades que exijam leitura e escrita, sintomatologia ansiosa e depressiva, problemas comportamentais no contexto da sala de aula e familiar, agressividade verbal e física, tendência a seguir pelo mundo da delinquência, pouca assiduidade às aulas e abandono escolar precoce.

Segundo Hot e Étienne (2001), muitas vezes a criança disléxica é caracterizada por problemas comportamentais, como a oposição e desobediência perante as figuras de autoridade (pais, professores, etc.), hiperatividade, deficit de atenção. A criança que não

consegue ler e escrever corretamente fica frustrada, ansiosa e com baixa autoestima. Com frequência tais sentimentos aumentam as dificuldades escolares, e estas reforçam a decepção dos pais provocando a “rejeição” da criança à escola.

Os autores Hout e Estienne (2001) discorrem ainda que, a dislexia, assim como outros transtornos de aprendizagem de origem neuropsicológica pressupõem uma disfunção preceptivo-cognitiva, que seria um dos fatores específicos do problema. Como esta disfunção já está presente bem antes do período de aprendizagens escolares, ela repercute na organização emocional da criança desde seus primeiros anos, contribuindo assim, para moldar a sua personalidade à representação de si mesma. O que a criança constitui progressivamente está numa relação dialética com o olhar do ambiente que a observa (o desejo do outro).

Os mesmos autores afirmam ainda que as dificuldades de aprendizagem da leitura, como de qualquer aprendizagem, bloqueiam a alegria legítima, vivida pela criança que tem acesso a novos conhecimentos; a satisfação que ela sente liberta o seu eu interior, o que permite que ela satisfaça o mundo que a rodeia.

Para os autores Bonini, Mari, Anjos, Joveliano, Teixeira (2010), outras problemáticas poderão estar presentes como a enurese noturna, perturbação do sono e sintomas psicossomáticos, sendo que esta sintomatologia não permite a normal concentração, interesse e desejo de aprender, perturbando muito as condições de aprendizagem na criança.

Educar a criança segundo a natureza de seu distúrbio, valorizando suas qualidades e ressaltando seu bom desempenho em diferentes áreas é um meio sábio de torná-la ativa, interessada e responsável em melhorar o seu desempenho.

Os lados emocionais e cognitivos da dislexia e tão sempre entrelaçados, por isso que para o disléxico é importante o apoio, compreensão, paciência e a dedicação, daqueles que o cercam, pois o fato da criança se sentir diferente dos demais já é um grande desafio, uma vez que este indivíduo terá de vivenciar os efeitos da dislexia, que é uma questão para a vida toda (Frank, 2003, p. 03).

Em virtude da experiência de fracasso e à perda de confiança em suas próprias capacidades para ter sucesso nas atividades escolares, a criança precisa de um apoio

externo (atividades positivas de pais e educadores), que a ajude a reencontrar a sua autoestima, ou seja, a restaurar a própria imagem, o suficiente para que lhe permita assumir de forma progressiva e positiva o prazer pela a leitura.

Selibowitz entende que a criança ou adulto disléxico, mesmo apresentando habilidades acadêmicas limitadas, podem ser pessoas bem-sucedidas em outros aspetos da vida.

Segundo Serrano (2001) citado por Massi (2007:37), *“(...) os transtornos de aprendizagem podem estar associados a três sintomas psicopatológicos: a síndrome depressiva, aos estados de ansiedade e aos transtornos comportamentais.”*

A depressão perturba e reduz a capacidade de atenção e concentração da criança e o prazer que a criança tem em aprender é também ele reduzido. A ansiedade que a criança vivencia pelo medo que tem de errar ao nível das suas aprendizagens tem implicações negativas na sua capacidade de atenção e memória. As perturbações comportamentais estão muitas vezes ligadas a comportamentos antissociais e a dificuldades de aprendizagem.

Serrano (2001) citado por Massi (2007:38) refere que:

*“(...) a criança disléxica mostra-se impulsiva e se enfurece com facilidade, manifestando pouca capacidade para lidar com limites e frustrações.”*

Desta forma, podemos depreender que a criança disléxica apresenta dificuldades em lidar com situações problemáticas que possam surgir nos diversos contextos em que está inserida, seja na família, seja na escola. Todavia, é preciso que todos nós reflitamos sobre a origem destas atitudes, dado que podem ser uma forma de reação da criança perante a atitude da família ou dos seus educadores/professores, devido a que não é raro atribuir as dificuldades de aprendizagem da criança à falta de estudo.

Podemos assim dizer que os transtornos comportamentais estão intimamente relacionados com a dislexia. Muito embora não sejam fatores que determinam esta dificuldade de aprendizagem específica, são o resultado da dislexia. Por este motivo, o professor deve abordar a aquisição da leitura e da escrita tendo em conta a criança no seu todo, atribuindo um especial enfoque à afetividade e as suas emoções, ou seja, deve ter em conta o contexto social do aluno, a personalidade deste, a família e o seu grupo/turma.

Nesta perspetiva podemos então sintetizar que os fatores emocionais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem são aqueles que estão relacionados com os três domínios da vida criança/jovem:

- No nomeadamente problemas físicos, transtornos psiquiátricos e patologias neurológicas.
- Família, particularmente a escolaridade dos pais, os hábitos de leitura na família, as condições socioeconómicas, tipologia da família, hábitos de estudo, tipo de alimentação, seleção de visitas a espaços culturais e de lazer e o tempo e qualidade do sono;
- Escola, designadamente as condições físicas da sala de aula, as condições pedagógicas e coesão do corpo docente.

Um aluno disléxico é alguém com uma dificuldade de aprendizagem específica, mas é também uma criança muito inteligente e com outros talentos.

A determinada altura, é muito possível que existam sentimentos de retrocesso, de insegurança e de frustração. Todavia, é em alturas como essas que os pais devem ter uma atitude de persistência que sirva de modelo para o seu filho. Cabe igualmente à escola promover a integração da criança junto dos seus pares e na sociedade em geral.

Para uma criança disléxica, não raro o período escolar representa uma fase menos positiva nas suas vidas. Isto dá-se porque a criança tem que realizar tarefas como ler e escrever, tarefas essas que levam a criança a sentir-se desmotivada e insegura, pois não consegue realizar essas tarefas como o resto da turma.

Um professor, no verdadeiro sentido da palavra, quer ensinar *todos* os seus alunos, mesmo os seus alunos disléxicos. Para tal, tem que fazer alterações curriculares mas também tem que construir uma relação emocional que propicie ao aluno disléxico um clima favorável à aprendizagem e que aumente a sua autoestima. É um facto que uma criança que esteja bem em sentido emocional estará mais predisposta a aprender.

O professor deve ter consciência de que o aluno disléxico precisa de mais tempo para realizar as tarefas, as instruções que dá devem ser claras e concisas e deve elogiar a criança por aquilo que ela é capaz de fazer. O docente que tem à sua responsabilidade o ensino de um aluno com dificuldades de aprendizagem específicas deve utilizar uma metodologia multissensorial e o ambiente escolar deve ser estruturado e ordenado para que o aluno esteja mais atento e concentrado.

## CAPÍTULO III - FATORES EMOCIONAIS DA DISLEXIA

### 3.1 CONSEQUÊNCIAS DOS PROBLEMAS EMOCIONAIS NA DISLEXIA

A aprendizagem depende das capacidades cognitivas da criança, mas depende também das capacidades afetivas e emocionais.

As primeiras relações afetivas que a criança constrói devem ser bem estabelecidas, com um quadro relacional bem definido.

Se por um lado, podemos referir que as dificuldades específicas de aprendizagem podem causar problemas afetivos e emocionais mas, por outro lado, também podemos mencionar que os mesmos problemas podem estar na origem das dificuldades específicas de aprendizagem.

Em muitos casos os problemas emocionais que condicionam a aprendizagem resultam de inibições, repressões, projeções dos pais, ansiedade e fobias. Todos estes conflitos interferem de uma forma significativa no processo de simbolização e de representação de si próprio e do outro, na organização do pensamento e, conseqüentemente, na aquisição de competências académicas.

De acordo com Fonseca (1995) citado em Bartholomeu (2004), uma criança com dificuldades de aprendizagem que tenha problemas emocionais apresenta “ (...) *sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos.*”

Outras características que podem ser ressaltadas segundo Bartholomeu (2004) são “(...) impulsividade e perseveração, falta de controlo, de avaliação crítica, de discernimento, de perceção social, de cooperação, de aceitação e de prudência.”

Podemos assim dizer que um aluno disléxico com problemas afetivos e emocionais apresenta dificuldades em manter a atenção, demonstra comportamentos hiperativos, falta de autocontrolo, baixa autoestima, entre outros.

Neste âmbito, se uma criança vivenciar situações de instabilidade emocional como as atrás mencionadas, com certeza que vai desenvolver comportamentos agressivos e destrutivos ao contrário de desenvolver capacidades próprias para a sua faixa etária, tais como brincar e socializar.

Para um diagnóstico de dificuldades específicas de aprendizagem, como é o caso da dislexia, importa conhecer os fatores psicológicos e afetivos da criança, como ela vê os



pais e a escola e como a criança é vista pelos pais.

No caso de um aluno disléxico, os pais devem ter uma atenção redobrada, pois as dificuldades ao nível afetivo e emocionais podem ser a causa do problema.

Aquando do diagnóstico de Dislexia, os pais passam por uma fase de angústia e incerteza, na expectativa do que o futuro reserva para o seu filho.

A criança deve ser incentivada a realizar atividades que sejam do seu interesse para que se sinta mais motivada.

A fim de que a criança disléxica tenha um desenvolvimento favorável é imprescindível que viva num ambiente calmo, que lhe transmita uma sensação de confiança e segurança e que se sinta plenamente apoiada pelos seus pais.

É certo que uma criança disléxica apresenta dificuldades na sua aprendizagem, dificuldades ao nível da atenção e da memória, mas há algo pior que se abate sobre estas crianças. É a discriminação por parte dos colegas e, não raro, até mesmo dos seus professores.

Em contexto escolar, muitas vezes, uma criança disléxica é vítima de rótulos e preconceitos porque não se adequa ao ideal de aluno preconizado, um aluno sem dificuldades de aprendizagem. Isto acontece porque muitas vezes os alunos disléxicos são encarados como menos capazes e menos inteligentes do que os outros alunos. Estes alunos são vistos por colegas e professores como incapazes, como “*diminuídos intelectualmente*”. Este conceito é, muitas das vezes, interiorizado pela criança. Tal fato impede-a de querer aprender e obter sucesso escolar, porque já está derrotada à partida.

Esta situação leva a criança disléxica a ter uma baixa autoestima, um baixo autoconceito o que condicionará o seu processo de ensino-aprendizagem. Para que a criança seja capaz de ultrapassar estes sentimentos, o professor “*capaz*” deve criar estratégias que lhe permitam obter sucesso e aumentar a sua autoestima e a sua confiança.

Os professores devem elogiar a criança disléxica dar especial enfoque às suas capacidades e reforçar as áreas de realização que se encontram mais deficitárias através da organização de um plano de intervenção estruturado e a aplicação do mesmo de forma sistemática.

Com o intuito de minimizar os danos causados pelo rótulo da Dislexia e da discriminação, o professor deve explicar às outras crianças em que consiste a Dislexia.

O ambiente escolar é outro fator decisivo no processo de ensino-aprendizagem de uma criança disléxica. Este deve ser estruturado e ordenado.

O professor deve estar atento e verificar se a criança compreende as instruções ou informações que está a receber, visto que se não perceber terá dificuldades em manter a atenção.

Por causa da Dislexia, algumas crianças simplesmente isolam-se e esse é um aspeto que tanto pais como professores devem estar atentos. De acordo com Selikowitz (2001) *“Elas podem evitar contacto com indivíduos que não sejam da sua família. Este comportamento pode ser uma manifestação da falta de habilidade social ou de depressão.”*

Por esta razão, é fundamental que uma criança disléxica seja acompanhada por uma equipa multidisciplinar que deverá incluir um psicólogo.

Podemos inferir que uma criança disléxica enfrenta mais desafios que uma criança sem qualquer necessidade educativa especial, seja a nível cognitivo, seja a nível afetivo/emocional.

O aluno disléxico tem que enfrentar os rótulos, a discriminação e lidar com sentimentos de rejeição, insegurança e baixo nível de autoestima, fatores esses que condicionam o seu sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir níveis de sucesso, esta criança necessita de uma equipa coesa que o auxilie a superar as suas angústias, os obstáculos cognitivos e afetivos/emocionais que a dislexia lhe causa e que condicionam o seu presente.

# METODOLOGIAS

## CAPÍTULO IV – QUESTÃO DO OBJETO DE ESTUDO

### 4.1 DEFINIÇÃO DA PERGUNTA DE PARTIDA

Nesta parte do trabalho, baseada na abordagem teórica e conceitual apresentada, delineamos a questão de partida e os objetivos que orientaram todo o trabalho de investigação.

A dislexia é, indiscutivelmente uma perturbação cada vez mais estudada, não só pela sua frequência (Benavente et al. 1996; Démonet et al., Iles, Walsh & Richardsson, 2000; Morais, 1994; Ramus, 2001a; Vellutino et al., 2004), como também pelas suas implicações ao nível da educação.

Por sua vez, vários estudos referem haver uma ligação entre dificuldades de leitura e problemas de comportamento, exteriorizantes (Hinshaw, 1992) e segundo Willcutt e Pennington, (2000), cerca de 60% das crianças com dificuldades de leitura cumprem com os critérios de diagnóstico, de, pelo menos, mais uma perturbação adicional.

Diversos investigadores verificaram que as crianças com dificuldades de aprendizagem apresentam problemas emocionais. No entanto, quando estes problemas são discutidos num quadro clínico, facilmente são encarados como secundários, devidos a anos de frustração, ou como manifestação da própria disfunção do Sistema nervoso (Salzer, Holmstrom & Noshpitz, 1991).

Para Kempe, Gustafson e Samuelsson (2011), os problemas da leitura resultam, frequentemente, em frustração escolar, e consequentemente em problemas interiorizantes e exteriorizantes.

Desta forma, a definição da problemática deste projeto advém da necessidade de compreender mais e melhor a Dislexia e quais as suas consequências em termos emocionais no processo de ensino/aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, surgiu a pergunta de partida deste projeto de investigação, a qual passamos a anunciar: ***Em que medida os fatores emocionais interferem no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia).***

#### **4.1.1 OBJETIVOS DE ESTUDO**

No tratamento do tema – Dislexia e consequências emocionais – consideramos pertinente definirmos como objetivo geral a seguinte questão:

Verificar se os fatores emocionais interferem no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia).

Operacionalizamos, ainda, os seguintes objetivos específicos que pretendem objetivar as questões de investigação a apresentar.

- Conhecer o desempenho académico dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia);
- Avaliar a linguagem expressiva, com vista a detetar a existência de problemas que possam interferir na aprendizagem;
- Avaliar o quadro emocional dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia);
- Comparar o desempenho escolar dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento de Linguagem (disléxicos) com o seu quadro emocional.

#### **4.1.2 QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO**

De forma a melhor explorar o problema foram definidas as seguintes subquestões de investigação:

- Será que a dislexia influencia o desempenho académico dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia)?
- Poderá a Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia) ser geradora dos problemas emocionais?
- Poderemos comparar o desempenho escolar dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento de Linguagem (disléxicos) com o seu quadro emocional?

### 4.1.3 TIPO DE GRUPO

Este estudo realizou-se numa Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do ensino básico, do concelho do Seixal, tendo sido escolhida por garantir as necessárias condições de viabilidade da investigação.

Nas últimas décadas, a densidade populacional neste concelho, aumentou consideravelmente, sendo a maioria dos habitantes oriundos de diversas regiões do país, atraídos para esta região pela grande industrialização.

A maioria dos pais trabalha por turnos, ficando as crianças em atividades de tempos livres (A.T.L.) ou entregues a amas ou mesmo a si próprias. A sobrecarga laboral imposta às famílias resulta na ausência de envolvimento familiar no processo de ensino/aprendizagem, bem como na pouca motivação pelo percurso escolar dos seus filhos. Para além disso, devido ao aumento de desemprego, são cada vez mais as famílias em risco de pobreza que se dirigem à escola para solicitarem ajuda e apoio alimentar para os seus educandos.

O nível socioeconómico da população é considerado médio e médio /baixo, registando-se, como já referido, casos de grave carência económica e de frágil organização da estrutura familiar. O continuado crescimento da zona envolvente à escola propiciou o encontro entre alunos de várias culturas e etnias, tendo-se tornado uma população escolar culturalmente muito heterogénea. Salientamos ainda que esta escola passou a receber os alunos das famílias abrangidas pelo Programa Especial de Realojamento (PER) de Bairro Social, sendo estes essencialmente de etnia cigana e africana.

A escola funciona num espaço um pouco degradado. Possui 5 edifícios, os quais integram as salas de aula, um polivalente, uma cozinha/refeitório, três gabinetes, dez casas de banho, duas arrecadações e dois telheiros. O espaço exterior é alargado, com zonas ajardinadas.

Tendo em linha de ação as questões de partida já referida neste plano de estudo, selecionámos a amostragem que melhor se adequasse aos respetivos objetivos e que fosse representativa da população em estudo. Como referem Carmo e Ferreira:

*“ (...) a amostragem deve ser selecionada de acordo com um ou mais critérios julgados importantes pelo investigador, tendo em conta os objetivos do trabalho de investigação que está a realizar, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população” (1998: 192).*

A escolha desta amostra teve como razões principais o facto de existir um número de alunos considerado satisfatório para o estudo, em que a investigadora interveio, bem como a facilidade no acesso à informação e à recolha de dados. A entrada da investigadora no campo de investigação foi autorizada, tendo sido considerado o seu conhecimento do objeto de estudo e as relações profissionais e pessoais já estabelecidas.

## CAPÍTULO V – OPÇÕES METODOLÓGICAS

### 5.1 ABORDAGEM METODOLOGICA

Nesta parte do estudo, debruçamo-nos sobre os procedimentos metodológicos como passos cruciais da nossa investigação.

Como referem Hadji e Bailé, “(...) a investigação em educação não escapa às exigências gerais da cientificidade. É preciso que o investigador se adapte, tendo em consideração a especificidade dos fenómenos humanos estudados” (2001, p.23).

Segundo Brum (2001), “(...) nenhum método de recolha de dados pode ser considerado como perfeitamente adequado ao projeto de investigação que o torna necessário ou, sequer, como perfeitamente neutro(...)” (p.51).

Torna-se pertinente mencionar os métodos usados, sendo estes definidos por Grawitz (2003) como um conjunto concertado de operações que são realizadas para atingir um ou mais objetivos, um corpo de normas que permitem salientar e coordenar as técnicas” (como citado em Carmo *et al.*, 1998, p.175).

Na investigação em educação, tantos os métodos qualitativos como os métodos quantitativos têm vantagens e limitações.

Enquanto na investigação qualitativa as técnicas passam por observações naturalistas, realizadas no local e contextualizadas, na investigação quantitativa procura-se que sejam objetivas as técnicas de recolha de dados da realidade, bem como a interpretação feita dos fenómenos.

Segundo Fernandes (1991), uma das prioridades do método quantitativo é verificar a generalização dos resultados à população. Este método é muito importante em termos de validade externa, pois, a partir de uma amostra representativa da população é feita a inferência relativa ao universo em estudo, com precisão.

As amostras experimentais devem ser trabalhadas exaustivamente com vista a um resultado fidedigno e objetivo, com recurso ao tratamento estatístico. As técnicas utilizáveis proporcionam resultados mais ou menos conclusivos. As limitações prendem-se sobretudo com a capacidade de controlo das variáveis independentes, encontrando-se assim condicionada a generalização dos resultados.



Os dois tipos de estudo — quantitativo e qualitativo — são frequentemente retratados como paradigmas distintos e incompatíveis em investigação educacional Shaffer & Serlin, 2004, (como citado em Morais & Neves, 2007,p.77). No entanto, reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de abordagens — qualitativas e quantitativas.

Por exemplo, Tashakkori e Teddlie (como citado em Morais & Neves, 2007,pp.67-77) fazem referência a estudos em que as técnicas quantitativas e qualitativas são usadas sequencialmente ou paralelamente, assumem um estatuto igual ou diferencial quando se definem as questões de investigação e são usadas na mesma fase ou em fases distintas de um único estudo. Estes investigadores descrevem como é que a análise quantitativa permite identificar sujeitos para um estudo qualitativo, como é que entrevistas qualitativas podem fornecer elementos adicionais a processos identificados através de análise quantitativa, como é que a análise qualitativa pode gerar hipóteses para estudos quantitativos e como é que se pode recolher simultaneamente dados quantitativos e qualitativos.

Conforme afirmam Shaffer e Serlin (como citado em Morais & Neves, 2007,p.77) os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada.

Ainda segundo Bogdan e Biklen a investigação como processo rigoroso e sistemático de descrever ou interpretar a realidade exige-nos um conhecimento tão profundo quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Só assim nos é possível, muito especialmente, dar contribuições positivas para o conhecimento dos processos evolutivos no ensino, na aprendizagem e na educação em geral (...)” (2006, p. 4).

Parece-nos evidente que há vantagens e desvantagens em cada um dos paradigmas da investigação e que dados de natureza quantitativa e qualitativa podem ser recolhidos com claras vantagens no processo de resolução do problema.

Em função da natureza das questões que formulámos e dos dados que pretendemos recolher, no presente estudo, integrado no paradigma interpretativo, optámos por uma metodologia mista: uma abordagem quantitativa (aplicação de duas baterias de testes, avaliação da linguagem- GOL-E, e avaliação da inteligência emocional, de Daniel Goleman) e uma abordagem qualitativa (através da aplicação de entrevista).

Estas abordagens verificaram-se complementares nos processos de recolha e análise de dados deste estudo de caso.

Segundo Bogdan e Biklen, “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (1994:89). Para Yin, “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «porquê», quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (2002, p. 19). De acordo com Sousa, “o estudo de caso permite fazer um cruzamento de vários instrumentos de recolha de dados “procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia” (2005, p. 139).

### **5.1.1 INSTRUMENTOS**

A técnica de recolha de dados que utilizamos para o desenvolvimento deste projeto foi a entrevista.

Afonso (2005: 97) considera que, “ (...) *a realização de entrevistas constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermedio do telefone.*”

Ainda segundo Quivy e Campenhoudt (2005), através do recurso à técnica da entrevista, “ (...) instaura-se assim, em princípio, uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiencias, ao passo que, através das suas perguntas abertas e das suas reações, o investigador facilita essa expressão, evita que ela se afaste dos objetivos da investigação e permite que o interlocutor aceda a um grau máximo de autenticidade e de profundidade.”

De acordo com Estrela (1990, pág. 354), “(...) a entrevista consiste numa técnica de recolha de dados de opinião, pelos quais é possível recolher pistas para a caracterização do processo em estudo, permitindo também conhecer os intervenientes no processo sobre determinados aspetos”.

Para Bogdan e Biklen (1994, pág.134), “ (...) a entrevista é utilizada para recolher

dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

De acordo com Ruquoy (1997, pág.86), a realização de uma entrevista de qualidade, passa por, “(...) fazer com que o interlocutor se exprima o mais livremente possível e forneça as informações mais completas e precisas sobre o assunto tratado”. O mesmo autor considera que a utilização da entrevista pressupõe que o investigador não dispõe de dados (já existentes), mas que deve obtê-los.

Para Moser e Kalton (1971, cit. em Bell, 1997), uma entrevista é como uma conversa que se estabelece entre o entrevistador e o entrevistado, que tem o objetivo de extrair determinada informação do inquirido. Sintetizando, a entrevista é a forma do entrevistador obter dados, informações sobre a opinião que o entrevistado tem sobre determinados assuntos.

No trabalho empírico optámos pela aplicação da técnica da entrevista semi-diretiva, uma vez que esta técnica se reveste de grande pertinência neste tipo de trabalho:

- Dá liberdade ao entrevistado para desenvolver o seu ponto de vista e exprimir a sua opinião sobre o tema proposto;
- Permite recolher e tratar informação fidedigna, conhecer ou aprofundar conhecimentos em relação ao entrevistado, enquanto elemento do processo.

Ao realizar as entrevistas semi-diretivas tivemos o cuidado de considerar alguns princípios: evitar sempre que possível dirigir a entrevista, não restringir a temática abordada dando hipótese ao entrevistado de uma certa liberdade ao longo dos blocos temáticos, sendo no entanto necessário manter o guião como referência (Estrela, 1990).

Antes de se fazer qualquer entrevista terá que se proceder à sua preparação, através da elaboração de um guião, onde constem os objetivos e os tópicos que servem de linha condutora da conversa com o entrevistado.

Pode no entanto haver necessidade de expandir ao longo da entrevista os temas propostos ao entrevistado. Esta liberdade não pode ser incompatível com a necessidade de precisar o quadro de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações.

Assim, foram elaborados quatro guiões de entrevistas (professores de educação especial, diretores de turma, pais e alunos em estudo,) a partir das questões de pesquisa e dos parâmetros em análise.

### **5.1.2 AMOSTRAS/PARTICIPANTES**

As amostras experimentais devem ser trabalhadas exaustivamente com vista a um resultado fidedigno e objetivo, com recurso ao tratamento estatístico. As técnicas utilizáveis proporcionam resultados mais ou menos conclusivos.

Para a realização de um projeto de investigação, é necessária a existência de uma amostra ou população, porque de acordo com Quivy e Campenhoudt (2005) a população é encarada como sendo “(...) o conjunto de elementos constituintes de um todo”.

A amostra que serve de referência a este projeto de investigação é composta por 5 alunos disléxicos, três a frequentar o 5.º ano e dois o 6.º ano de escolaridade. Esta amostra, que foi escolhida tendo em conta os objetivos deste projeto, procura demonstrar em que medida os fatores emocionais interferem no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Dislexia.

#### **Breve caracterização da aluna A.**

A aluna A é uma aluna com 12 anos que frequentou, no ano letivo da presente intervenção, 2015/16, o 6.º ano. No seu percurso escolar não constam retenções. As dificuldades que manifesta, enquadram-se num quadro de dislexia, situação que foi diagnosticada aquando a aluna frequentava o 2.º ano de escolaridade. Foi-lhe igualmente diagnosticado um Défice de Atenção para o qual a aluna passou a ser medicada. Desde então beneficiou sempre de acompanhamento do professor de Educação Especial, bem como de Terapia da Fala. Usufruiu também de reforço pedagógico da parte dos professores das turmas, nas áreas às quais apresentava mais dificuldades (português, Inglês e História e Geografia de Portugal). Segundo relatos da família e do conselho de turma, em termos de atitudes/comportamento evidencia instabilidade emocional que compromete por vezes o seu desempenho. Beneficiou ao longo do seu percurso escolar de medidas educativas, de adequações curriculares individuais, nomeadamente a português, bem como de adequações no

processo de avaliação.

### **Breve caracterização do aluno B.**

O aluno B frequentava, com 13 anos, igualmente o 6.º ano de escolaridade, por altura da intervenção de que foi alvo. No seu percurso escolar sofreu duas retenções, uma no 2.º ano de escolaridade e outra no 4.º ano de escolaridade.

A dislexia foi diagnosticada no final do 1.º ciclo, passando, a partir do 4.º ano, a integrar a Educação Especial.

Segundo relatos da família e do conselho de turma, em termos de atitudes/comportamento evidencia instabilidade emocional que compromete por vezes o seu desempenho.

Quanto aos desempenhos no contexto da intervenção, a sua postura enquanto aluno, no contexto das disciplinas que frequentou, revelou imaturidade e também ausência de imensos pré-requisitos. Beneficiou ao longo do seu percurso escolar de medidas educativas, de adequações curriculares individuais, nomeadamente a português, bem como de adequações no processo de avaliação.

### **Breve caracterização do aluno C.**

O aluno C tem 11 anos e frequentou, no ano em que teve início a intervenção, o 5.º ano de escolaridade. Nunca ficou retido. As dificuldades que manifesta, situam-no num quadro de dislexia, tendo-lhe sido diagnosticada no 2.º ano, altura em que passou a integrar a Educação Especial e a ser acompanhado pela educação especial, a nível da reeducação da leitura e escrita. Nas restantes áreas o aluno apresentava desempenhos superiores, beneficiando apenas, desde então, de condições especiais de avaliação a nível do português. Destacava-se na área de matemática.

Em termos de atitudes/comportamento revela-se bastante instável em termos emocionais. 'Demonstra falta de atenção e é muito irrequieto

### **Breve caracterização do aluno D.**

O aluno D tinha, na altura do início desta intervenção, 11 anos e frequentava o 5º ano. Não há no seu processo retenções. A dislexia e disortografia foi-lhe diagnosticada quando frequentava o 2.º ano de escolaridade. Nesse ano letivo, o aluno passou a beneficiar do que prevê o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. Usufruiu de apoio pedagógico personalizado ao nível do reforço das estratégias utilizadas no grupo ou

turma aos níveis da organização, do espaço e das atividades; dos estímulos e reforço das competências e aptidões envolvidas na aprendizagem e da antecipação e reforço da aprendizagem de conteúdos lecionados \no seio do grupo ou da turma. Beneficiou igualmente de reforço e desenvolvimento de competências específicas prestado pelo docente de Educação Especial em contexto individual e individualizado, a fim de proceder ao desenvolvimento dos processos implicados na aprendizagem (desenvolvimento preceptivo, da linguagem, conceitos básicos, raciocínio e memória...). Através de uma equipa multidisciplinar, paralelamente, procuraram desenvolver positivamente a autoestima e autoconceito do aluno, bem como o seu equilíbrio emocional, através de acompanhamento psicológico. Por outro lado, a família mostrou-se sempre interessada, fundamental no seu desenvolvimento.

### **Breve caracterização do aluno E.**

O aluno E tinha, na altura do início desta intervenção, 11 anos e frequentava o 6º ano. Não há no seu processo retenções. A dislexia foi-lhe diagnosticada quando frequentava o 4.º ano de escolaridade. Nesse ano letivo, o aluno passou a beneficiar das medidas que prevê o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, nomeadamente de condições especiais de avaliação a quase todas as áreas.

Apresenta uma velocidade leitora ligeiramente abaixo do esperado para a sua faixa etária. Estas dificuldades estão de acordo com uma Perturbação Específica da leitura e da escrita. Apresenta também uma ligeira tenência para algumas dificuldades de atenção/concentração, interferindo com o rendimento escolar.

O aluno tem plena consciência das suas dificuldades, e tal, parece constituir o motor de uma marcada ansiedade face às tarefas escolares, e de uma desvalorização pessoal considerável, fazendo com que acredite pouco nas suas capacidades. Consequentemente, apresenta uma estrutura de personalidade algo frágil e que parece atuar como bloqueio, impedindo-o de mobilizar estratégias de superação das suas dificuldades e de contenção face a momentos de maior angústia.

## **5.2 TRATAMENTO DE DADOS**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados. Começamos por criar um guião de entrevistas à medida que fomos atualizando a revisão da literatura. Para tal seguimos

os passos descritos por Bardin (2009): percorrer os dados na procura de regularidades e padrões; selecionar palavras e frases para classificar as categorias de codificação.

Algumas das categorias de codificação surgiram à medida que se foram recolhendo os dados (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2009). Criámos uma grelha síntese das categorias e subcategorias (colocar em anexo) para procedermos ao tratamento dos dados. Esta grelha de síntese encontra-se dividida em três partes. Cada uma das partes apresenta as categorias e subcategorias. Para cada subcategoria foi descrito o melhor exemplo de fragmento de texto, permitindo assim ao leitor entender que tipo de informação a subcategoria encerra. Bardin (2009) descreve que a análise de conteúdo consiste na desmontagem de um discurso e na produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação.

Para o estudo foram aplicados ainda duas baterias de testes. Um teste de linguagem, nomeadamente a Grelha de Observação da Linguagem Oral – nível escolar (GOL-E), da autoria de Eillen Sua Kay e Maria Emília Santos, foi lançado em 2003 pela Escola Superior de Saúde de Alcoitão. A grelha tem como objetivo a avaliação da linguagem expressiva, e detetar a existência de problemas que possam interferir na aprendizagem e conduzir ao insucesso escolar.

Esta prova pretende avaliar as capacidades linguísticas, ao nível das estruturas: semântica (definição de palavras, nomeação de classes, opostos), morfossintáticas (reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase e derivação de palavras) e fonológica (discriminação de palavras, discriminação de pseudopalavras, identificação de palavras que rimam e segmentação silábica) (Santos & Sua Kay, 2003). E um teste de inteligência emocional, da criação de Daniel Goleman, viabilizando a sua exequibilidade, na medida que se adequam ao trabalho que pretendemos desenvolver.

A cotação do referido teste de avaliação encontra-se exposta no anexo 5.

Este **teste de Inteligência Emocional** permite-nos perceber qual é o nível de inteligência emocional, e quais os aspetos a melhorar. Traduz-se na capacidade de reconhecer e avaliar as emoções em si próprio e nos outros, mas também em controlá-las e direcioná-las. Baseia-se na resposta espontânea e rápida às questões dadas, podendo analisar-se os comportamentos que se detalham em cada pergunta que ocorrem por: **nunca, rara vez, às vezes, com frequência ou sempre**.

A cotação do referido teste de avaliação encontra-se exposta no anexo 4.

### 5.2.1 PROCEDIMENTOS

Numa primeira fase, pretendeu-se obter dados que possam conduzir a uma reflexão sobre a problemática. Tratou-se de uma fase de diagnóstico que decorreu da necessidade de compreender melhor a dislexia e suas consequências em termos emocionais.

Paralelamente, ao estudo do tema a desenvolver, foram elaboradas três entrevistas diferentes para o estudo e selecionados os testes a aplicar para avaliação da linguagem e inteligência emocional. Passou-se, seguidamente à aplicação das entrevistas, as quais foram aplicadas aos alunos, aos seus encarregados de educação, diretores de turma e professores de educação especial.

Os objetivos anteriormente enunciados orientaram a construção dos itens das entrevistas e com elas pretendeu-se encontrar algumas respostas às questões parcelares definidas anteriormente ou seja, aferir quais as consequências emocionais da dislexia no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Para tal, foram tidos em conta os aspetos éticos: O anonimato, a confidencialidade e privacidade dos participantes. Por sua vez, os mesmos foram informados pessoalmente em que consistia este estudo, para que servia, de que forma ia ser utilizada a informação recolhida, que riscos e benefícios envolviam a sua participação, de que forma iam ser tratados os resultados e como a confidencialidade poderia ser mantida.

Foi pedida a devida autorização para a utilização da gravação áudio, garantindo que o conteúdo da mesma seria utilizada apenas para investigação e que não seria realizada qualquer tipo de juízo ou apreciação. Foi garantido também que, após transcrição da



entrevista, a gravação seria destruída e, de forma a assegurar a confidencialidade da identificação dos participantes, seriam usados pseudónimos.

Com o propósito de “dar credibilidade ao estudo, o investigador naturalista tem de mostrar que representou as múltiplas construções adequadamente, ou seja, que as reconstruções que fez (traduzidas em resultados e interpretações) são credíveis para aqueles que construíram as múltiplas realidades originais” (Martins, 2006, p. 198).

Em primeiro lugar, “o investigador tem de desenvolver o estudo de forma a aumentar a probabilidade de os resultados serem considerados credíveis. Segundo, tem de fazer com que os resultados sejam aprovados por aqueles que construíram as múltiplas realidades em estudo – os participantes” (Lincoln & Giuba, 1985, citado por Martins, 2006, p. 198).

Assim, no sentido de cumprir esta dupla tarefa durante o estudo, utilizei duas das técnicas propostas por Lincoln e Guba (1985) citado por Martins (2006); uma técnica permitiu-me realizar verificações externas ao processo de investigação; outra permitiu-me testar os resultados e as interpretações junto dos participantes, validação junto dos intervenientes, que descrevo de seguida. As sessões de resumo constituíram a primeira técnica que utilizei para estabelecer credibilidade no meu estudo. Segundo vários autores (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006), as sessões de resumo constituem uma técnica que pode ser definida como uma atividade que o investigador desenvolve juntamente com uma pessoa que está fora do contexto do estudo, permitindo-lhe explorar aspetos do estudo que, de outra forma, lhe poderiam passar despercebidos.

O objetivo é assegurar que o investigador está consciente da sua postura e do processo que está a desenvolver, permitindo-lhe debater questões metodológicas e éticas, interpretações, resultados, hipóteses de trabalho, reflexões,.. com um par que deve ser imparcial em todo o processo (Martins, 2006).

Este tipo de sessões permitem, igualmente, “ (...) ao investigador partilhar emoções, sentimentos, preocupações, ou frustrações que podem afetar a sua capacidade para conduzir ou concluir o estudo, bem como partilhar e discutir ideias e estratégias que

ajudam o investigador a percorrer um caminho que é tão solitário” (Erlandson et al., 1993; Lincoln & Guba, 1985, citado por Martins, 2006, p. 200) ”.

Por último, foram aplicados duas baterias de testes aos alunos. O teste de a avaliação da linguagem (GOL-E) e o teste de avaliação da Inteligência Emocional (Daniel Goleman), às quais os alunos aderiram assertivamente.

## **CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **6.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

O método e os instrumentos de recolha de dados demonstraram ser os mais adequados, pois permitiram obter uma panóplia de informação, muito úteis para futuras investigações. Contudo, neste estudo iremos focar-nos principalmente na pergunta de partida, com vista a encontrar respostas às questões da investigação.

A entrevista foi um dos instrumentos de eleição utilizados, dando ênfase à avaliação qualitativa.

Desta forma, Bell (1998) refere que a principal vantagem das entrevistas é a sua adaptabilidade. Pelo facto de ser oral, a forma como determinada resposta é dada (tom de voz, expressão facial, etc.) pode fornecer ao investigador informações que não obteria se se tratasse de uma resposta escrita. Para além disto, segundo a autora, a resposta numa entrevista, pode ser sempre clarificada e mais desenvolvida.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: Podem constituir estratégia para a recolha de dados e podem ser usadas em conjunto com a observação participante, a análise de documentos, ou outras técnicas, como meio de completar a informação já recolhida. Para estes autores esta técnica de recolha de dados permite ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam determinados aspetos ou factos relacionados com a investigação.

Assim, procedeu-se à metodologia de análise de conteúdo, numa perspetiva qualitativa. Foi utilizada uma grelha de síntese para organizar os segmentos de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização/subcategorização e a contagem frequencial. Optou-se também por fazer recortes com base nos temas tratados nas entrevistas, como se pode observar na grelha de síntese da figura 8.

## 6.1.1 GRELHA DE SÍNTESE DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

CATEGORI-AS	SUBCATE- GORIAS	ALUNOS	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	DIRETORES DE TURMA	PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
QUADRO DISLEXICO	Idade de diagnóstico da dislexia (P1)	1A- 2.ºano	7 anos	7 anos	7 anos
		2B - 4.ºano	11 anos	11 anos	11 anos
		3C - 3.ºano.	7 anos	7 anos	7 anos
		4E - 2.ºano	7anos	7anos	7anos
		5F- 4.ºano	10 anos	10 anos	10 anos
	Sintomas/ Dificuldades (P2)	1A - Quando não me estou a fazer entender bem...	Troca de sons (vogais)...não aprendia os casos de leitura.	Muitas dificuldades ainda na escrita...	Muita falta de paciência... Distrai-se com muita facilidade...
		2B - Não sinto dificuldade em me exprimir...	O meu filho não queria ir para a escola...	Sente dificuldades em verbalizar... é muito distraído e disperso...intervém do contexto...	Muito imaturo e brincalhão...quando concentrado consegue bons resultados...
		3C- Nenhuma...	Era muito aéreo, só se conseguia concentrar no que lhe interessava...	É muito irrequieto...e falador...	Quer fazer tudo ao mesmo tempo...e erra por falta de atenção...
		4D- Falar dos assuntos pessoais...	Tem dificuldades na leitura e escrita...muitos erros...	Dificuldades em estar atento e concentrado...	Dificuldades na leitura e escrita...muitos erros ortográficos...
		5E- Sinto dificuldade em falar de mim...	Por vezes tropeça nas palavras...nem sempre entende o discurso...	Dificuldade em expressar-se... em argumentar e expor ideias...	Dificuldade em entender as mensagens.
	Explicação do diagnóstico da dislexia (P3)	1A - A médica de família...	Médica de família (consulta de desenvolvimento)...	A informação chegou-nos através do processo da aluna...	Por vezes falamos da problemática e de estratégias para contornar as dificuldades...
		2B - Prof. Educação Especial...	Psicóloga...	A informação chegou-nos através do processo do aluno...	Por vezes falamos da problemática e de estratégias para contornar as dificuldades...
		3C - Não me lembro...	Psicólogo...	Tivemos acesso através o Pei do aluno...	O aluno já sabe do seu problema... já o aceita...
		4D - A minha mãe....	Prof. de ed. especial.	A mãe mostrou-se preocupada com a mudança de ciclo e falou-nos da problemática...	Fala à vontade do problema...
		5E -...a minha mãe..	Mãe.	Através de relatório psicológico...	Não gosta de falar das áreas fracas...
	Primeira reação face à Dislexia (P4)	1A - Sentia-me diferente...	Ela não entendia... mas começou não gostar da escola...	A enc. de educação relatou algumas dificuldades na aceitação...	Não gosta do problema...sabe que tem que trabalhar mais que os colegas...
		2B- Senti que precisava de melhorar...	Não teve nenhuma reação, era pequeno...	Desconhecia as consequências...	Aceita a dislexia, mas não gosta de estar na ed. Especial.
		3C- Não me lembro.	Já suspeitava...mas é horrível como se ele vivesse noutro mundo...	A mãe já tinha outro filho disléxico... a reação foi normal...	Aceitou bem...
		4D - Normal...	Ficamos um pouco preocupados...	Desconheço...	Não gosta de falar do assunto...
		5E... não fiquei triste...	Aceitamos bem...	A mãe disse-me que também era disléxica, parece que aceitou bem...	Sabe que tem que trabalhar mais que não é igual aos outros...
DISLEXIA E OS FATORES EMOCIONAIS	Reação emocional em situação de avaliação (P5)	1A- Sinto-me mais nervosa e stressada...	Sente-se ansioso e inseguro e com dores de cabeça...	Perde-se no tempo...e frustra com facilidade.	Zanga-se muito... esforça-se para ter bons resultados...
		2B- Sinto-me mais nervoso...	Tem medo de tirar negativas... diz que sabe as matérias, mas tem medo de falhar...	Demonstra dificuldade em estar atento e concentrado...depois erra...	É muito irregular...por vezes falta às aulas...faz tudo no ar, mas lá via conseguindo...
		3C- Não....	Está muito desiludido com a disciplina de português, quase sempre tira negativa nos testes....	Nunca se sente verdadeiramente preparado, mesmo que domine as matérias...	Não gosto de fazer teste de português...
		4D- Não me costumo sentir stressado...	Sim...tem medo de errar...	Continua muito preocupado com a escrita...dá muitos erros...	Tem uma letra péssima, perde muito tempo e não consegue acabar a maioria dos testes...

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ALUNOS	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	DIRETORES DE TURMA	PRESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
DISLEXIA E DESEMPENHO ESCOLAR	Momentos de maior tristeza e frustração (P6)	5E- Às vezes sinto-me mais ansioso...	Esforça-se, mas stressa bastante...	Muita dificuldade na organização...perde-se no tempo...	Detesto os testes.
		1A- Quando estou sozinha...	Quando estuda e não é compreendida em relação ao seu esforço pelos professores...	A suas atitudes oscilam bastante...tanto ri, como se mostra frustrado...	Fica desiludida quando não tira positiva...
		2B- Quando tiro uma nota menos boa...	Quando é chamado a atenção...	Por vezes reage com impulsividade...nega-se a seguir instruções...	Aceita bem quando os resultados não são bons...
		3C- Em lado nenhum...	É muito distraído e esquecesse de tudo...depois fica frustrado.	Atrase-se muito e como não acompanha fica frustrado...	Dá muito trabalho em sala de aula... se não lhe dão a atenção devida fica furiosos...
		4D- Quando vou para a Tutoria...	O comportamento é irregular, mas não consegue estar sossegado...	Por vezes explode e reage mal às críticas...	Quando não é compreendido...
	Relação emocional com os outros (P7)	5E- Em momentos de avaliação.	Quando não consegue tirar boas notas.	Quando se sente injustiçado em relação aos outros...	Não aceita tirar negativas...fica mesmo transtornado...
		1A- Às vezes não sou compreendida...apetece-me descompô-los...	Extrema necessidade de se afirmar e de ser validado pelos professores...	As suas atitudes são muito irregulares.	É quizilenta...
		2B- Não me sinto embaraçado...	É desafiador...	Não verifiquei reações negativas...	Tem bastantes amigos...mas por vezes está metido em confusões.
		3C- Não me meto em confusões...	Tem uma boa relação com todos...	É passivo para com os outros...	É tranquilo aparentemente...
		4D- Sinto-me às embaraçado...Tenho receio que se riam de mim...	Não gosta de alguns professores...	Por vezes é líder...	Nem sempre reage da melhor maneira...
	Constrangimentos em contexto de sala de aula (P8)	5E-Sou bem aceite...	Parece ter bastantes amigos...	Por vezes nem sempre é compreendido e zanga-se...	Nem sempre se sabe defender perante os outros...
		1A- Quando eu dou um erro que é mesmo parvo, parvo...	Gosta de aprender...mas não gosta da escola...	Dificuldade em trabalhar em grupo... dificuldade em aceitar as ideias dos outros...	A aluna é muito irrequieta, por vezes até é mal-educada...
		2B- Em sala de aula...	Tem tendência a conversar e é muito agitado...	Gosta de conversar... é bastante intrusivo...	Muito provocador...desafiando os seus pares para a brincadeira...
		3C- Nunca me sinto mal...	O meu filho sente-se muito triste...não conseguiu progredir na disciplina de português...	Não gosta de se expor...	Fica muito fechado...
		4D- Não costumo sentir-me embaraçado...	Tem tendência a isolar-se....	Não gosta de falar...	Perde-se na organização e tempo. Esquecendo-se muitas vezes dos materiais para trabalhar...
	Interesse e gosto pela escola (P9)	5E- Sinto-me mais embaraçado. Quando tenho que ler em voz alta e escrever no quadro.	Continua a dar muitos erros e isso deixa-o triste...	É bom em apresentar as suas ideias oralmente...	Não gosta de escrever, muito menos no quadro...
		1A - Mais ou menos...	Nem sempre vai contente...	A aluna demonstra dificuldades em seguir as rotinas da turma...	Gosta de estar com as amigas, mas não gosta da escola...
		2B- Gosto...	Gosta dos amigos, mas da escola não...	O aluno está bem integrado na turma...	Gosta muito da disciplina de ed. física e dos jogos de grupo...
		3C- Não muito... Porque acontecem alguns problemas...	Gosta de livros de Banda Desenhada...	Acha a escola uma "seca"...	Não gosta de ser gozado pelos colegas...e reage sem saber defender-se...
		4D- Sim, gosto... Para aprender e poder passar de ano...	Tem interesse por aprender mais...	Não gosta de estudar... falha muito na realização dos trabalhos de casa...	Gosta de matemática... e de outros desafios que o façam pensar...
	Resultados escolares (P10)	5E- Gosto bastante... , porque tenho muitos amigos...	Os testes são os seus inimigos...	Não gosta da escola...	Diz que não gosta da escola...
		1A-Tive negativa a inglês...	Trabalha... mas está sempre muito desatento...	Foi satisfatório...	Tem dificuldades a todas a línguas...
		2B- Tive 4 a tudo, menos a música que tive 3...	Trabalha para o excelente, mas é sempre penalizado pela problemática...	É um bom aluno...	É bom aluno, mas sabe que o português é um obstáculo...

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	ALUNOS	ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	DIRETORES DE TURMA	PRESOES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
		3C- Médios...	Trabalha bastante..., mas por vezes tem negativas...	Necessita de muito apoio...	Notou-se no último período menos envolvimento...
		4D- Tive muito bons resultados...	É curioso, gosta de aprender...	Tem boas capacidades e isso ajuda bastante...	Deveria de estar mais atento e concentrado...
		5E-Tive positiva a tudo ...	É bastante ajudado...	Consegue surpreender...	É bom aluno, apesar das limitações na leitura e escrita...
	Diferenciação pedagógica (P11)	1A -De vez em quando...	Nem sempre têm em conta a sua problemática...	Avaliação diferenciada a nível dos testes...	Sempre que possível a aluna faz testes diferenciados...
		2B -Não. Os testes são iguais...	Testes são iguais...	Tem avaliação diferenciada a português...	Realiza testes diferenciados e não é penalizado pelos erros que comete...
		3C-Não...	Não existe...	Nem sempre é diferente...	O conselho de turma faz avaliação diferenciada...
		4D-Não, tratam-me como todos os outros...	É igual aos outros...	Só não é penalizado nos erros que comete...	As estratégias/procedimentos de avaliação são diferentes...
		5E- Não... acho que me tratam igual aos outros...	Às vezes é penalizado duplamente...	Os erros são muitos e sem a diferenciação não conseguiria...	As estratégias/procedimentos de avaliação são diferentes...
	Apoio Escolar (P12)	1A -...fora da escola não tive... Na escola tenho tido os apoios...	Acompanhamento de Terapia da Fala e de Ed. Especial...	Apoio a port., mat...e acompanhamento da T. Fala e de Ed. Especial...	Apoio nas disciplinas às quais apresenta maiores dificuldades...
		2B-... fora da escola, a avó...na escola a minha psicóloga e as professoras do educação especial...	A minha mãe costuma ajudá-lo...	Apoio a port., mat...e acompanhamento da T. Fala e de Ed. Especial...	Apoio nas disciplinas às quais apresenta maiores dificuldades...
		3C-Na escola tive a Educação Especial e a Terapia da Fala...	Tem apoio na escola...	Apoio a port. e acompanhamento indireto da prof de Ed. Especial...	Beneficia de reforço a português e a mat..., bem como de reeducação na leitura e escrita...
		4D-Em casa tenho tido a minha mãe e na escola tenho tido o professor de educação especial...	Eu costumo ajudá-lo...	Apoio a port. e acompanhamento indireto da prof de Ed. Especial...	Beneficia de reforço a português...
		5E-...fora da escola tenho apoio no ATL...e na escola tenho apoio da prof. de Ed. Especial...	Tem os apoios na escola...e fora...	Apoio a port. e acompanhamento indireto da prof. de Ed. Especial... fora da escola tem apoio psicológico..	Beneficia de reforço a português...

Figura 9: Quadro síntese: Análise de conteúdo das entrevistas aplicadas.

## 6.1.2- RESULTADOS DOS TESTES DE AVALIAÇÃO DA LINGUAGEM (GOL-E)

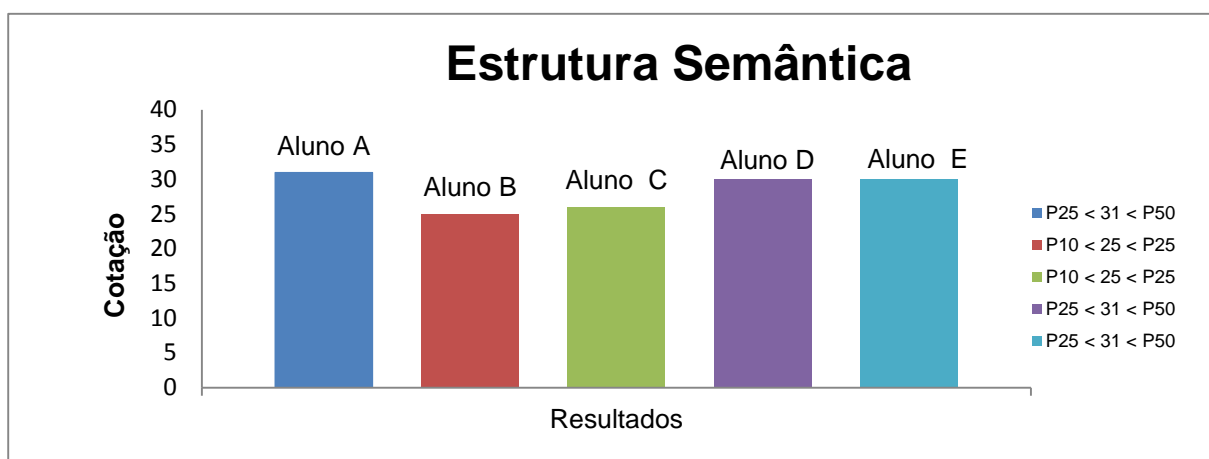


Figura 10: Resultados da avaliação da estrutura semântica

Ao analisarmos os resultados do gráfico no que concerne à estrutura semântica da linguagem verificamos que três alunos se situam no percentil 25 (P25) e os restantes no percentil 10 (P10), estando os dados bastante abaixo dos valores considerados normais, como se pode verificar pela leitura do gráfico.

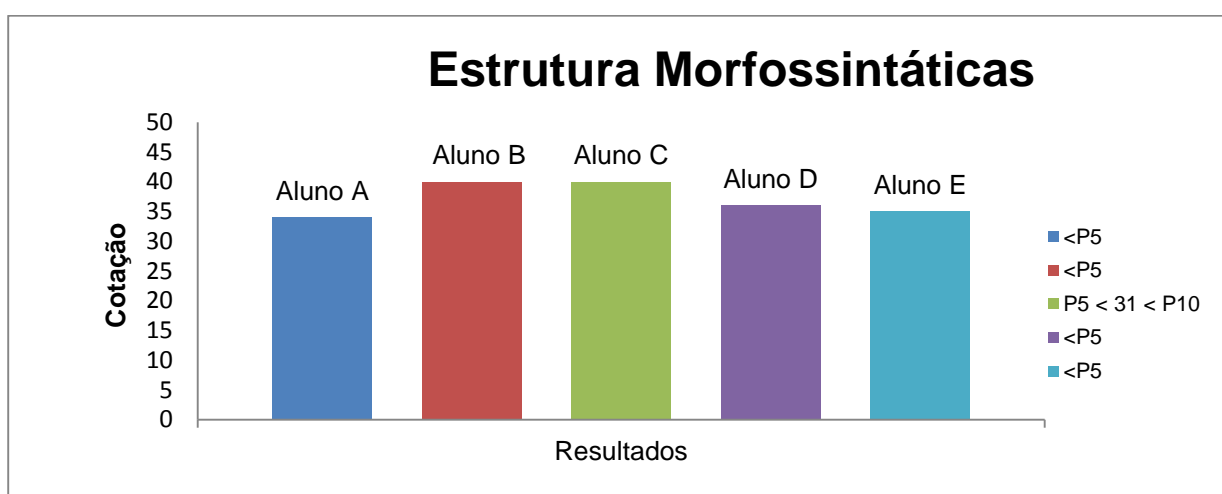


Figura 11: Resultados da avaliação da estrutura morfossintática

Relativamente à estrutura morfossintática, pela análise dos resultados verificamos que alunos apresentam limitações acentuadas, como se pode constatar pela análise dos dados apresentados, fig. 11.

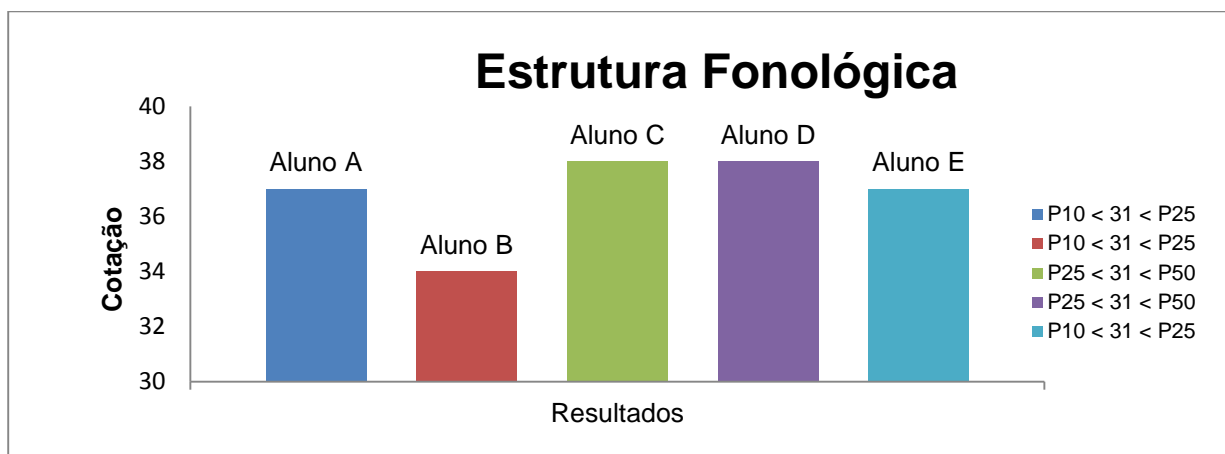


Figura 12: Resultados da avaliação da estrutura fonológica

Quanto à estrutura fonológica, alguns alunos revelaram dificuldades, o que poderá estar relacionado com as limitações de aprendizagem de leitura e escrita, sendo um dos principais indicadores do diagnóstico de dislexia, segundo a literatura.

### 6.1.3 - RESULTADO DOS TESTE EMOCIONAL (GOLEMAN)

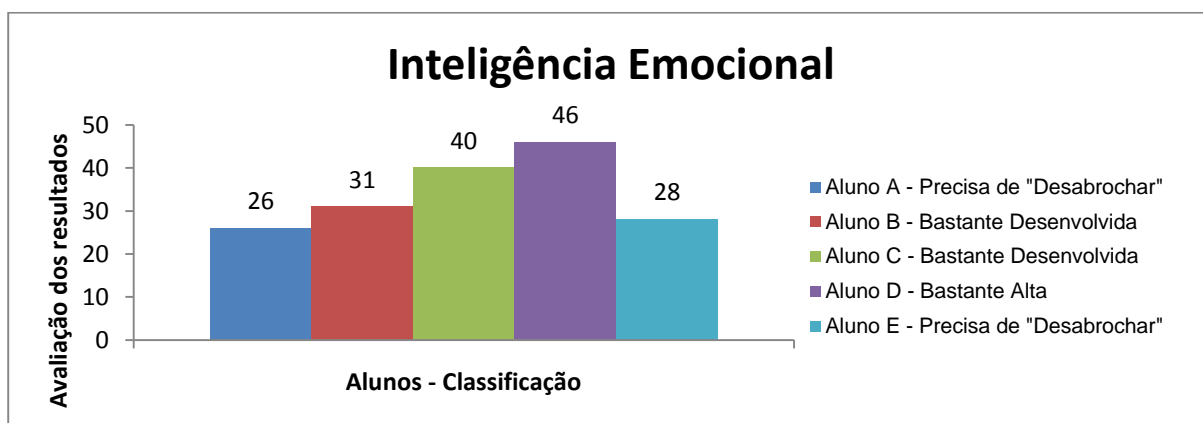


Figura13: Resultado dos testes emocional (Goleman)

A inteligência emocional implica a capacidade de compreender as emoções da própria pessoa e dos outros, a capacidade de se relacionar com os pares ou familiares e a capacidade de adaptar as emoções aos problemas e exigências de um ambiente em mudança.

Desta forma, atendendo aos resultados apresentados, todos os alunos do estudo apresentam a inteligência emocional comprometida, à exceção do aluno D que revela um quadro emocional bastante alto.



## 6.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte, apresentamos os resultados obtidos através das várias técnicas de recolha de dados, com vista a formulação de respostas, tendo em conta a questão de partida.

Como refere Tuckman (2005), esta “ (...) é uma parte crucial do desenvolvimento da investigação (...) *na medida em que estabelece uma ponte entre a parte introdutória do estudo, onde as questões têm que ter uma resposta (...)* ” (p. 445). Por outro lado, “ (...) *a discussão relaciona os resultados da investigação, quer teóricos quer bibliográficos, assim como também a sua aplicação (...)* ” (Ibidem, p. 446).

Com a aplicação dos métodos e instrumentos de recolha de dados recolhemos uma série de dados que nos permitiu compreender melhor o enquadramento teórico, bem como, nos possibilitou uma reflexão sobre a temática em estudo.

Verificamos que as crianças/jovens disléxicas tendem em exibir um quadro mais ou menos semelhante. Contatamos que revelam uma atitude negativa diante das suas dificuldades, mostrando-se muitas vezes deprimidas e tristes. Parece que a recusa perante diferentes situações e atividades que exijam leitura e escrita, alteram-se negativamente, modificando as suas atitudes/comportamentos, em virtude de recearem poder viver novamente experiências de stresse e de fracasso, (*figura 9: ver quadro síntese – P6*).

De acordo com Fonseca (1995) citado em Bartholomeu (2004), uma criança com dificuldades de aprendizagem que tenha problemas emocionais apresenta “ (...) *sinais de regressões, oposições, narcisismos e negativismos.*”

A maior parte das vezes, o comportamento é irregular, manifestando uma atitude hostil e depreciativa face aos seus pares, revelando mau estar. Esta situação de incómodo parece agudizar-se quando as atividades a desenvolver impliquem a mobilização de competências académicas (*fig. 9: ver quadro síntese – P9*).

Na relação emocional com os outros, os alunos revelaram situações de irritação, dizendo “*As vezes não sou compreendida (...)*”, “*(...) tenho receio que se riam de mim (...)*”, “*(...) não gosto de alguns professores (...)*”, que segundo Ruter e Yule (1975), referem que os alunos disléxicos podem (...) apresentar condutas antissociais superiores aos demais.

Tendo em conta os dados resultantes da avaliação da linguagem expressiva, de um modo geral quase todas as crianças/adolescentes revelaram dificuldades acentuadas nas componentes semânticas, morfosintáticas e fonológicas, o que poderá comprometer as competências académicas, mas também sociais. Estes alunos podem se envolver mais rapidamente em disputas, uma vez que nem sempre encontram as palavras certas durante uma discussão, nem compreendem os contextos em que as palavras são usadas, devido às dificuldades de comunicação. (ver gráficos: fig. 10/11/12).

Os medos e angústias parecem muito presentes. O esforço de lutar contra as dificuldades, a censura e a decepção às vezes levam as criança/jovens disléxicas a manifestarem sintomas de mau estar e/ou transtornos de comportamento (comportamentos antissociais, agressividade, marginalização (fig. 9: ver quadro síntese – P7).

Segundo Serrano (2001) citado por Massi (2007:37), “ (...) os transtornos de aprendizagem podem estar associados a três sintomas psicopatológicos: a síndrome depressiva, aos estados de ansiedade e aos transtornos comportamentais.”

Perante os dados obtidos, apenas o aluno D apresentou um quadro de inteligência emocional elevado (ver gráfico, fig. 13) este resultado poderá estar relacionado com o seu forte suporte familiar e acompanhamento por parte de uma equipa multidisciplinar, nomeadamente o psicólogo, que concomitantemente se mostraram facilitadores no suporte do seu equilíbrio emocional.

Em situação de avaliação denota-se que os alunos se sentem mais nervosos e stressados, devido ao medo de se exporem perante o erro, sentindo-se menos seguros e capazes (fig. 9: ver quadro síntese – P6).

Quanto à pedagogia diferenciada, no 2.º ciclo, esta prática parece pouco presente. Alguns dos alunos dizem que os testes são iguais, que os professores nem sempre têm em conta a sua problemática, não utilizam estratégias diferenciadas, de forma a responder as suas necessidades/dificuldades. (fig. 9: ver quadro síntese – P12).

Relativamente ao desempenho escolares, os alunos demonstram um desempenho escolar satisfatório no presente ano letivo, apesar de no seu percurso escolar alguns deles já possuir retenções. As suas maiores dificuldades parecem incidir no domínio da leitura e escrita, muitos erros ortográficos, falta de atenção/concentração, dificuldade de nomeação de conceitos certos e de argumentação (*fig. 9: ver quadro síntese – P2*).

Em contexto de sala de aula, os constrangimentos são distintos. Há alunos que optam por um comportamento de dispersão, outros são muito faladores e irrequietos. Também alguns deles dizem que não gostam da escola. (*fig. 9: ver quadro síntese – P8*).

Serrano (2001) citado por Massi (2007:38) refere que, “ (...) *a criança disléxica mostra-se impulsiva e se enfurece com facilidade, manifestando pouca capacidade para lidar com limites e frustrações.*”

Quanto ao tipo de apoio educativo, as respostas divergem bastante em todos os casos. Através da análise do quadro de síntese, figura 9, constatamos que a maior parte dos alunos relatam que têm apoio, mas o acompanhamento nem sempre é feito por uma equipa multidisciplinar, como é aconselhado.

Em relação ao Interesse e gosto pela escola, alguns alunos mostram-se pouco motivados para as aprendizagens, dizendo que não gostam da escola, que apreciam a escola para poderem estar com os amigos. Um deles diz mesmo que a escola é uma “seca”. (*fig. 9: ver quadro síntese – P9*).

Perante o exposto, podemos constatar que os problemas emocionais interferem negativamente no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia).

## CONCLUSÃO

No que concerne aos resultados deste estudo, tendo em conta a pergunta de partida “Em que medida os fatores emocionais interferem no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia).”, Inferimos que os fatores emocionais estão presentes e condicionam a aprendizagem dos alunos disléxicos.

Quanto aos objetivos, os mesmos foram alcançados, constituindo a ação, que nos conduziu ao tratamento da questão abordada no problema de pesquisa, fazendo menção ao objeto de uma forma mais direta, ou seja, à obtenção dos dados finais da investigação.

Para Ainscow (2001, cit. In Serrano, 2008) todos os alunos, ao longo do seu percurso académico, estarão dentro do espectro das necessidades educativas, às quais a escola deverá dar uma resposta através de medidas precisas e adaptadas.

Verificamos também que as escolas não estão preparadas para responderem de forma adequada a estes alunos. A maior parte deles sentem-se desmotivados e pouco apoiados nas suas necessidades/dificuldades, referindo que a escola é pouco acolhedora e interessante.

Revelaram que tiveram conhecimento do seu quadro problemático, tendo-lhes sido explicado os sintomas. Pois quando se tem conhecimento da dislexia pode-se iniciar um acompanhamento adequado, principalmente, quando se é criança/jovem. Pode-se dizer, também, que quando este processo não é realizado, os prejuízos emocionais, sociais e profissionais podem se tornar cada vez mais graves, levando-os à depressão, ansiedade, baixa autoestima, ou até mesmo, ao consumo de drogas e ao álcool.

Para ajudar estes alunos a superar as suas dificuldades, parece-nos necessário criar alicerces de base, valorizar a autoestima e a autoconfiança, de forma a tornar o disléxico mais confiante e capaz, pois quando se acredita nas suas capacidades, as possibilidades de alcançar o sucesso, é maior.

Ao longo da investigação deparamos com dificuldades/restrições a nível do estudo. Em primeiro lugar, o tipo de estudo e a pequena dimensão da amostra, com impacto nos

resultados e conclusões, que não poderão ser generalizados a outras unidades escolares, contribuindo, todavia, para ajudar a caracterizar e a perceber a dinâmica de trabalho desta escola e para melhorar a prática letiva e promover a desejada escola inclusiva.

### **Limitações deste estudo**

Salientamos também, como dificuldades deste estudo, a dimensão subjetiva da abordagem qualitativa em geral, o “olhar” pouco treinado do observador, bem como o seu conhecimento dos alunos e as relações afetivas que com eles estabelece, que poderão ter constituído “obstáculos epistemológicos, que tanto surgem de um excesso de proximidade como de um excesso de distanciamento” (Bourdieu, como citado em Teodoro, 2001, p. 56).

Outra dificuldade ao estudo a assinalar relaciona-se com a própria natureza das entrevistas, como técnica de recolha de dados, pois, permitem que se responda da forma considerada desejável e não da forma fiel à realidade, levando consequentemente a um enviesamento dos dados.

A única limitação o prende-se com o facto de o estudo não ser generalizável.

### **Perspetivas e sugestões de trabalhos futuros**

Como já afirmámos anteriormente, constatamos que os problemas emocionais interferem negativamente no processo de ensino/aprendizagem dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia).

Após a conclusão deste trabalho ficamos com a noção clara que diversas linhas de investigação ficam em aberto. Assim, em estudos futuros, consideramos importante perceber, se a dislexia está na origem dos problemas emocionais ou, se são os problemas emocionais que estarão na origem da dislexia. A linha que me parece mais adequada seria dar prosseguimento, partindo, possivelmente, para um estudo de caso

## BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N.** (2005). *Investigação Naturalista em educação – um guia prático e crítico*. Lisboa: Edições Asa.
- AJURIAGUERRA, J. et al.** (1984). *A Dislexia em Questão: dificuldades e fracassos na aprendizagem da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ALMEIDA, L. E FREIRE, T.** (2003). *Metodologia da Investigação em psicologia e educação*. 3ª Edição. Braga: Psiquilibrios.
- American Psychiatric Association. (2014) *DSM-5- Washington.D.C (tradução portuguesa Climepsi 1996)*
- ARANTES, V. A..** (2003). *A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Atlas.
- BARDIN, L.** (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- BELL, J.** (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação. Um Guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.** (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora
- BORGAN, R. E BIKLEN, S.** (2006). *A tradição da Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- BRU, M.** (2001). *O que há para avaliar? A avaliação científica dos propósitos e discursos sobre práticas de ensino: depois das ilusões perdidas*. In C Hadji et al (org.), *Investigação para uma nova aliança*. Porto: Porto Editora.
- CARMO, H. E FERREIRA, M.** (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARVALHO, A. C.** (2011). *Aprendizagem da Leitura: Processos Cognitivos, Avaliação e Intervenção*. Viseu: PsicoSoma
- CRUZ, V.** (1999). *Dificuldades de Aprendizagem: fundamentos*. Porto:Porto Editora.
- CRUZ, V.** (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa:Lidel.
- CRUZ, V.** (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. 1.ª Edição. Lisboa: Lidel.
- CHEN, D. E DOTE-KNAW, J.** (1998). *Early Intervention Services for young children Who have Visual Impairment with other Disabilities and theirs families*. Chapter 10, in: S. Z. Sacks e R. K. Silberman, *Educating students who have Visual Impairments with another disabilities*. Paul Brookes Publishing Co., Inc. Baltimore.
- CARRETEIRO, RUI MANUEL.** (2015). *A Dislexia: Manual de Instruções*. Scientinst.

**CORREIA, L. M. (ORG)** (2003). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.

**CITOLER, S. & SANZ, R (1997)**. *A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua aquisição*. In R. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp.111-135). Lisboa: DinaLivro.

**ESTRELA, A.** (1994). *Teoria e Prática de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. 4ª edição. Porto: Porto Editora.

**ESTRELA, Maria.** (2009). *A Interrelação Dislexia e Formação de Professores*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

**FERNANDES (1991)**. *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Porto: Porto Editora.

**FERREIRA, M. S. (2007)**. *Educação Regular, Educação Especial – Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

**FONSECA, Vítor da. (1999)**. *Aprender à aprender. A Educabilidade Cognitiva -2.ª edição*, Notícias Editorial.

**FONSECA, Vítor da (2001)**. *Cognição e aprendizagem*. Âncora Editora

**FONSECA, Vítor. (2004)**. *Dificuldades de aprendizagem, abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editores.

**FONSECA, Vítor da.** (2008). *Dificuldades de Aprendizagem – Abordagem Neuropsicológica e Psicopedagógica ao Insucesso Escolar – 4ª edição*, Lisboa: Âncora Editora.

**JOHNSON, D. J. & MYKLEBUST, H. R.** (1991). *Distúrbios de Aprendizagem – Princípios e Práticas Educacionais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

**GIBELLO, BERNARD.** (1998). *Criança com perturbações da Inteligência*. CLEMEPSI EDITORES

**GLAT, ROSANA.** (2007). *Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras.

**GOLEMAN, DANIEL** (1997). *Inteligência emocional: O livro que mudou o conceito da inteligência*. Círculo de Leitores.

**LAW, JAMES (2001)**. *Distúrbios da linguagem na criança*. Editora Revinter.

**HENNIGH, Kathleen A..** (2003). *Compreender a Dislexia: Um Guia para Pais e Professores*; traduzido por Isabel Parda, Porto: Porto Editora.

**MASSI, Giselle.** (2007). *A dislexia em questão*. São Paulo: Plexus Editora.

**MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. (2002)**. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

**MORAIS, A. M. E NEVES, I. P.** (2007). *Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista*, Revista Portuguesa de Educação, 20 (2), pp.75-104.

O que é a dislexia? (s/d), acessado a 16.04.2013, disponível em <http://dislex.co.pt/index.php/quee>.

**PEREIRA, Rafael Silva.** (2009). *Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação*, vol. I, Montijo: You! Books.

**PIAGET, J; INHELDER, B..** (1990). *A Psicologia da Criança*. 11ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

**QUIVY, R & CAMPENHOUDT, L.** (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. – 4ª Edição. Lisboa: Edições Gradiva.

**REBELO, J.** (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do Ensino Básico*. Edições Asa.

**RIBEIRA, ANGELINA E BAPTISTA, ANA.** (2006). *Dislexia: Compreensão, Avaliação, Estratégias*. Quarteto, Editora.

**ROCHA, BÁRBARA PINTO ET AL.** (1991). *A Reeducação da Criança Disléxica*, Lisboa: Escher.

**RODRIGUES, D. (ORG.)** (2007). *Investigação em Educação Inclusiva*. Vol.2. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva/ Edições FMH.

**SALYER, HOLMSTROM & NOSHPITZ, J** (1991). Learning Disabilities as a Childhood Manifestation of severe psychopathology. *American journal Orthopsychiatry*, 61 82), 230-240.

**SELIKOWITZ, M.** (2001). *Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Revinter Ltda.

**SERRA, H.** (2008). *NEE dos alunos disléxicos e/ou sobredotados*. Saber & Educar. [Em linha]. N.º 13, p. 137-147. Disponível em Repositório ESEPF.

**SERRANO, J.** (2008). *Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais*. Cadernos de Investigação Aplicada. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas;

**SHAYWITZ, Sally.** (2006). *Entendendo a Dislexia – um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*, traduzido por Vinícius Figueira; Porto Alegre: Artmed.

**SHAYWITZ, Sally.** (2008). *Vencer a Dislexia – Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*, traduzido por Isabel Soares, Porto: Porto Editora.

**SILVA, FILOMENA.** (2005). *Lado a Lado – Experiências com a Dislexia*, Porto: Porto Editora.

**SNOWLING, M. e STACKHOUSE, J.** *Dislexia, fala e linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**SOUSA, A.** (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

**TELES, P.** (2004). *Dislexia: Como identificar? Como Intervir?*- Revista Portuguesa de Clínica Geral

**TELES, P. e MACHADO, L.** (2005): Distema Editores.



**TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P.** (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia*. Amadora: McGrawHill.

**Undhein, A.M.&Sund, A.M.** (2008). Psychosocial factors and Reading difficulties. Students with Reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of psychology*, 49, 77-384.

**WARWICK, M.** (2001). *O Apoio às Escolas Inclusivas*. In RODRIGUES, David (2001). (org.). *Educação e Diferença. Valores para Uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora. )

Willcutt, E & pennington, B. (2000). Comorbidity of Reading disability and attention – deficit/hyperactivity disorder: differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33,179-191.

**WOLF M. e O` BRIEN, B.** (2006). *Comorbidity of Reading disability and attention – deficit/hyperactivity disorder*. *Journal of Learning Disabilities*.

**VALETT, Robert E.** (1990). *Uma Abordagem Neuropsicológica para a Educação de Crianças com Graves Desordens de Leitura*; traduzido por Martha Rosemberg, São Paulo: Editora Manole.

**VELLUTINO, F. FLETCHER, J. SNOWLING, M. e SCANLON, D.** (2004). *SPECIFIC READING DISABILITY (Dyslexia)*, *Journal of child psychology and psychiatry*.

**VIANA, FERNANDA.** (2002). *Da linguagem oral à leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian.

**YIN, R.** (2010). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. – 4ª edição. Porto Alegre: Bookman.

## WEBGRAFIA

[https://scholar.google.pt/scholar?q=teses+e+disserta%C3%A7%C3%B5es+portugal+dislexia+e+problemas+emocionais&btnG=&hl=pt-PT&lr=lang\\_pt&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1](https://scholar.google.pt/scholar?q=teses+e+disserta%C3%A7%C3%B5es+portugal+dislexia+e+problemas+emocionais&btnG=&hl=pt-PT&lr=lang_pt&as_sdt=0%2C5&as_vis=1)

<http://relatec.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/1907>

*Dificuldades de Aprendizagem (s/d)*, acedido a 17.05.2013, disponível em <http://www.appdae.net/dificuldaprend.html>.

[http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot\\_dislexia\\_a\\_C.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_dislexia_a_C.pdf)

**BARTHOLOMEU, D. et al.** (2004). *Dificuldades de Aprendizagem na Escrita e Características Emocionais de Crianças*, acedido a 12.06.2013, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a16.pdf>

<http://www.ciec->

[minho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Di%20slexia.pdf](http://www.ciec-minho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/8%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Inclus%C3%A3o/Di%20slexia.pdf)

<http://portalcienciaevida.uol.com.br/esps/Edicoes/38/imprime127924.asp>

<http://www.dislexia-pt.com/definicao.htm>.

## LEGISLAÇÃO

UNESCO, *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1994.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, Diário da República N.º 4 – 1.ª Série, Ministério da Educação, Lisboa.

## ANEXOS

A Diretora do Agrupamento Dr. António Augusto Louro

Maria de Lurdes Gonçalves de Carvalho Nunes, professora de Quadro de Agrupamento- EB 2,3 Monte de Caparica, a frequentar o mestrado no Instituto Superior de Ciências da Educação, Curso Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

Vem por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para realizar um trabalho académico de investigação sobre os alunos portadores de perturbação específica da linguagem (dislexia) e suas implicações emocionais no desenvolvimento do sucesso académico dos alunos, matriculados no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Para este trabalho foram traçados três objetivos gerais:

- Conhecer o nível de desempenho académico dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia);
- Avaliar o quadro emocional dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento da Linguagem (Dislexia);
- Comparar o sucesso /insucesso académico dos alunos com Perturbação Específica de Desenvolvimento de Linguagem (disléticos) com o seu quadro emocional.

Neste estudo pretende-se realizar entrevistas à docente de Educação Especial, Pais/Encarregados de Educação e aplicar uma bateria de testes de inteligência emocional aos alunos em estudo, como instrumentos de recolha de dados.

Informa-se ainda que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido bem como uma resposta escrita, subscrevo-me atenciosamente.

Pede deferimento,

Arrentela, 17 de abril de 2016

Maria de Lurdes Gonçalves de Carvalho Nunes

Grata pela Vossa colaboração

Aos Encarregados de Educação,

Maria de Lurdes Gonçalves de Carvalho Nunes, professora de Educação Especial, frequentando, atualmente, o mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial, do ISCE, encontrando-se a elaborar um trabalho de investigação sobre os alunos portadores de perturbação específica da linguagem (dislexia) e suas implicações emocionais no desenvolvimento do sucesso académico dos alunos, a frequentar o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste âmbito, vem por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup> autorização para aplicação do instrumento de recolha de dados (entrevista e teste de inteligência emocional) ao seu educando. Este estudo já foi comunicado à diretora do agrupamento e está devidamente autorizada.

Informa-se ainda, que ficarão assegurados os aspetos éticos inerentes ao processo de investigação.

Agradecendo a atenção dispensada a este pedido bem como a sua autorização, subscrevo-me atenciosamente.

Professora,

Maria de Lurdes Carvalho Nunes

Autorizo ☐

Não Autorizo ☐

Encarregado de Educação,

---

Grata pela Vossa colaboração

## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

### **Componentes básicos, para desenvolver a Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman e baseados em estudos de especialistas norte-americanos:**

- ☐ **Auto-consciência** : observar-se e reconhecer os próprios sentimentos; formar um vocabulário para os sentimentos; saber a relação entre pensamentos, sentimentos e reacções.
- ☐ **Tomada de decisão pessoal**: examinar suas acções e conhecer as consequências delas; saber se uma decisão está sendo governada por pensamento ou sentimento.
- ☐ **Gerir os sentimentos**: monitorar a "conversa consigo mesmo" para surpreender mensagens negativas como repreensões internas; compreender o que está por trás de um sentimento; encontrar meios de lidar com medos e ansiedades, ira e tristeza.
- ☐ **Lidar com o stress**: aprender o valor de exercícios e métodos de relaxamento.
- ☐ **Empatia**: compreender os sentimentos e preocupações dos outros e adoptar a perspectiva deles; reconhecer as diferenças no modo como as pessoas se sentem em relação a fatos e comportamentos.
- ☐ **Comunicação**: falar efectivamente de sentimentos; tornar-se um bom ouvinte e perguntador; distinguir entre o que alguém faz ou diz e suas próprias reacções ou julgamento a respeito; enviar mensagens do "Eu" em vez de culpar.
- ☐ **Abertura**: valorizar a franqueza e construir confiança num relacionamento; saber quando é seguro arriscar-se a falar de seus sentimentos.
- ☐ **Intuição/Introspecção**: identificar padrões em sua vida e reacções emocionais; reconhecer padrões semelhantes nos outros.
- ☐ **Auto-aceitação**: sentir orgulho e ver-se numa luz positiva; reconhecer suas forças e fraquezas; ser capaz de rir de si mesmo.
- ☐ **Responsabilidade pessoal**: assumir responsabilidade; reconhecer as consequências de suas decisões e acções; aceitar seus sentimentos e estados de espírito; ir até o fim nos compromissos.
- ☐ **Assertividade**: declarar suas preocupações e sentimentos sem ira nem passividade.
- ☐ **Dinâmica de grupo**: cooperação; saber quando e como conduzir e ser conduzido.
- ☐ **Resolução de conflitos**: saber lutar limpo com outras pessoas; adoptar o modelo vencer/vencer para negociar acordos.

## INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Componentes básicos, para desenvolver a Inteligência Emocional segundo Daniel Goleman e baseados em estudos de especialistas norte-americanos:

- **Auto-consciência** : observar-se e reconhecer os próprios sentimentos; formar um vocabulário para os sentimentos; saber a relação entre pensamentos, sentimentos e reacções.
- **Tomada de decisão pessoal**: examinar suas acções e conhecer as consequências delas; saber se uma decisão está sendo governada por pensamento ou sentimento.
- **Gerir os sentimentos**: monitorar a "conversa consigo mesmo" para surpreender mensagens negativas como repreensões internas; compreender o que está por trás de um sentimento; encontrar meios de lidar com medos e ansiedades, ira e tristeza.
- **Lidar com o stress**: aprender o valor de exercícios e métodos de relaxamento.
- **Empatia**: compreender os sentimentos e preocupações dos outros e adoptar a perspectiva deles; reconhecer as diferenças no modo como as pessoas se sentem em relação a fatos e comportamentos.
- **Comunicação**: falar efectivamente de sentimentos; tornar-se um bom ouvinte e perguntador; distinguir entre o que alguém faz ou diz e suas próprias reacções ou julgamento a respeito; enviar mensagens do "Eu" em vez de culpar.
- **Abertura**: valorizar a franqueza e construir confiança num relacionamento; saber quando é seguro arriscar-se a falar de seus sentimentos.
- **Intuição/Introspecção**: identificar padrões em sua vida e reacções emocionais; reconhecer padrões semelhantes nos outros.
- **Auto-aceitação**: sentir orgulho e ver-se numa luz positiva; reconhecer suas forças e fraquezas; ser capaz de rir de si mesmo.
- **Responsabilidade pessoal**: assumir responsabilidade; reconhecer as consequências de suas decisões e acções; aceitar seus sentimentos e estados de espírito; ir até o fim nos compromissos.
- **Assertividade**: declarar suas preocupações e sentimentos sem ira nem passividade.
- **Dinâmica de grupo**: cooperação; saber quando e como conduzir e ser conduzido.
- **Resolução de conflitos**: saber lutar limpo com outras pessoas; adoptar o modelo vencer/vencer para negociar acordos.

## TESTE DE INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

Sou uma pessoa...

Perguntas	sempre	quase sempre	às vezes	raramente	jamais
1. ...que persiste quando está frente a um novo desafio, não desistindo nas primeiras dificuldades ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ...que procura se colocar no lugar do outro, sendo compreensiva em relação aos momentos difíceis de outra pessoa...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ...que consegue manifestar suas emoções de acordo com as pessoas, situações e o momento oportuno...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ...que consegue controlar suas emoções, mantendo a calma nos momentos difíceis...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... que tem uma visão realista de si mesmo, com adequada percepção de suas potencialidades e limitações...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ...que consegue superar seus sentimentos de frustração quando alguma coisa não dá certo, procurando aprender com as experiências negativas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ...que quando tem alguma dificuldade com outra pessoa, procura conversar directamente com ela, evitando fofocas e mal entendido ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... que é muito difícil perder a paciência com as pessoas de que gosto. Se perco, logo recupero e me arrependo de ter perdido...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... que consegue expressar suas opiniões de forma clara e percebe que é ouvida com atenção ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... que se sente segura diante das outras pessoas...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>SOME O TOTAL DE CADA RESPOSTA (COLUNA)</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



## AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS:

Consulte os critérios sempre que tiver dúvidas na marcação de uma resposta. Evite cometer erros na atribuição dos pontos.

Avaliação	Número de respostas			Pontos	Multiplique		
jamais				1			
raramente				2			
às vezes				3			
quase sempre				4			
sempre				5			
Somar o total de pontos obtidos							

### Avaliação dos resultados:

Se obteve de 41 a 50 pontos – A sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL é bastante alta. Por isso, não deve ter dificuldades para fazer amigos nem para se relacionar com os outros de forma bem harmoniosa e produtiva.

**De 31 a 40 pontos** – A sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL é bastante desenvolvida, mas se aprender a observar atentamente as pessoas, ainda poderá desenvolvê-la ainda mais.

**De 21 a 30 pontos** – A sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL precisa "desabrochar". Converse um pouco mais consigo mesmo, ouça o que os outros dizem com sinceridade acerca de si. Treine os seus sentimentos de empatia e aprenda a observar com mais respeito os defeitos das outras pessoas.

**De 11 a 29 pontos** – O seu grau de empatia e relacionamento não são bons. Procure ouvir mais e falar menos. Saiba gostar até mesmo de particularidades que as outras pessoas apresentam e que você critica.

**De 10 pontos ou menos** – A sua INTELIGÊNCIA EMOCIONAL é bastante baixa. Procure compartilhar mais os seus sentimentos e ideias. Acredite que melhorar os seus relacionamentos não é difícil, mas exige trabalho persistente, e muita disponibilidade para o outro. Procure aprender com todas as experiências, mesmo que sejam negativas, evitando repetir situações que promovam frustrações.

## Grelha de Avaliação da Linguagem Nível Escolar (GOL-E)

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_;

Escola: \_\_\_\_\_ Escolaridade: \_\_\_\_\_

Avaliador: \_\_\_\_\_

### I- Estrutura Semântica

1. Definição da palavra		
	Respostas	Cotação: 2-1-0
1. Livro		
2. Rosa		
3. Sandália		
4. Sardinha		
5. Berlinde		
6. Simpático		
7. Submarino		
8. Arquitecto		
9. Curioso		
10. Valente		
Total		

2. Nomeação de classes		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. O morango, a laranja e a pêra são:		
2. A rosa, o cravo, e o malmequer são:		
3. O chocolate, o pudim e rebuçado são:		
4. O cão, o leão, o peixe e a formiga são:		
5. As calças, a saia, a camisa e a gravata são		
6. Portugal, Espanha e França são:		
7. O carro, a bicicleta e o comboio são:		
8. O alicate, o martelo e a chave de fendas...		
9. A natação, o futebol e o golfe são:		
10. A cenoura, a batata e o tomate são:		
Total		

3. Opostos		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. Noite		
2. Alto		
3. Claro		
4. Longe		
5. Fácil		
6. Grosso		
7. Doce		
8. Largo		
9. Mole		
10. Seco		
Total		

## II- Estrutura Morfo-Sintáctica

1. Reconhecimento de frases agramaticais		
	Respostas	Cotação: 2-1-0
1. Eu levo a bola a Maria		
2. Ele comeu duas bananas		
3. O Luís pôs o livro a mesa		
4. O pai quer que a Ana vai dormir		
5. A mãe vai João à loja		
6. A Maria é minha primo		
7. Eu vou-me embora parar de chover		
8. Ele se penteia-se sozinho		
9. O livro está na mesa é meu		
10. Amanhã fui ver um filme		
Total		

2. Coordenação e subordinação de frases		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. O João caiu. Fez uma ferida		
2. O Rui adoeceu. A mãe levou-o ao hospital		
3. O menino foi passear. O pai foi passear		
4. Eu tenho um carro. Eu tenho uma bola		
5. A Ana comeu um bolo. O Zé comeu um bolo (pedir à criança para não usar “e”)		
6. A chávena caiu. A chávena não se partiu		
7. São horas de dormir. O bebé vai para a cama		
8. A Paula tem um gato. O gato come peixe		
9. O rapaz põe um chapéu. O sol está muito quente		
10. O Nuno quer comprar uma bola. A bola é muito cara		
Total		

3. Ordem de palavra na frase		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. chora bebé o		
2. menino o bolo o come		
3. depressa carro o anda		
4. partiu caneta a minha ele		
5. olha a menina o para livro		
6. casa onde a é		
7. rapaz o cantou		
8. bolo o come		
9. anos tens quantos		
10. vou cinema ao amanhã		
Total		

4. Derivação de palavras		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. O homen que pinta é o pin...		
2. Uma árvore que dá peras é uma pr...		

3. Uma casa pequena é uma ca...		
4. Um rapaz que gosta de comer é um co...		
5. Uma pessoa que sonha muito é uma so...		
6. Uma senhora que toca piano é uma pi...		
7. Um rapaz com uma barriga grande é um ba...		
8. Um lugar com muitos pinheiros é um pi...		
9. Se um desenho é muito giro, dizemos que é gi...		
10. Um dia com vento é um dia de ven...		
Total		

### III. Estrutura Fonológica

1. Discriminação de pares de palavras		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. Doce/doze	S/N	
2. Gato/cacto	S/N	
3. Dente/dente	S/N	
4. Trinta/tinta	S/N	
5. Vento/vendo	S/N	
6. Faca/vaca	S/N	
7. Bate/bate	S/N	
8. Dado/nado	S/N	
9. Frasco/fraco	S/N	
10. Roupa/rouba	S/N	
Total		

2. Discriminação de pseudo-palavras		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. Caqui/gagui	S/N	
2. Pul/pul	S/N	
3. Duzu/duzu	S/N	
4. Trico/tico	S/N	
5. Dodi toti	S/N	
6. Volo/folo	S/N	
7. Tal/tal	S/N	
8. Deda/neda	S/N	
9. Drasque/draque	S/N	
10. Guibo/guipo	S/N	
Total		

3. Identificação de palavras que rimam		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. Fita - guita	S/N	
2. Saco – saia	S/N	
3. Tia – mia	S/N	
4. Jogo – fogo	S/N	
5. Bota - mota	S/N	
6. Feira - beira	S/N	

7. Mel - pão	S/N	
8. Comilão - castelão	S/N	
9. Pincel - batel	S/N	
10. Copo - leite	S/N	
Total		

4. Segmentação silábica		
	Respostas	Cotação: 1-0
1. Cama	S/N	
2. Bolo	S/N	
3. Batata	S/N	
4. Cadeira	S/N	
5. Mão	S/N	
6. Sol	S/N	
7. Colchão	S/N	
8. Camisola	S/N	
9. Erva	S/N	
10. Flor	S/N	
Total		